A EDUCAÇÃO ENQUANTO FENÔMENO SOCIAL:

Perspectivas de evolução e tendências

Adilson Tadeu Basquerote
(Organizador)



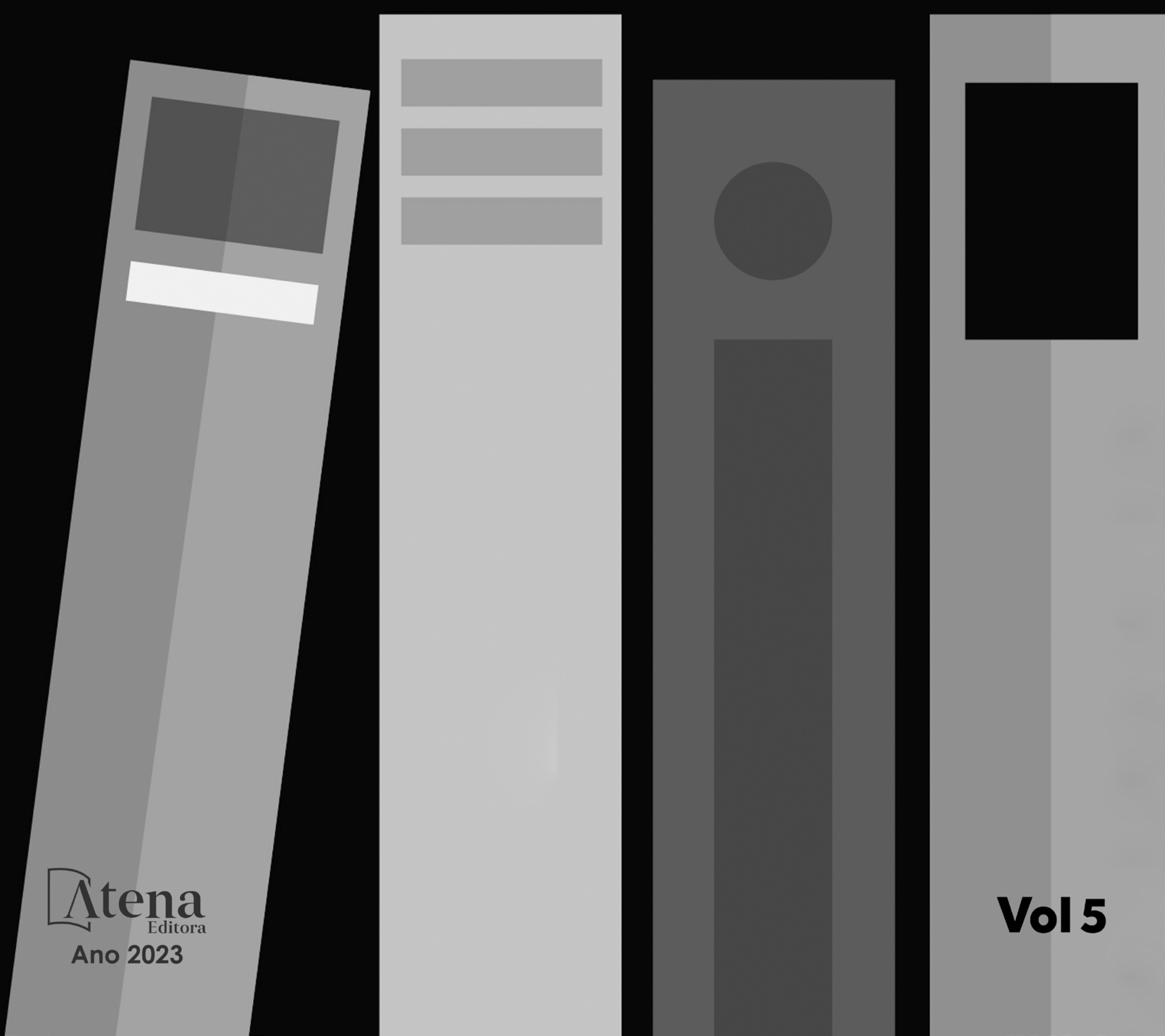
Atena
Editora
Ano 2023

Vol 5

A EDUCAÇÃO ENQUANTO FENÔMENO SOCIAL:

Perspectivas de evolução e tendências

Adilson Tadeu Basquerote
(Organizador)



Atena
Editora
Ano 2023

Vol 5

Editora chefe
Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira
Editora executiva
Natalia Oliveira
Assistente editorial
Flávia Roberta Barão
Bibliotecária
Janaina Ramos
Projeto gráfico
Bruno Oliveira
Camila Alves de Cremo
Luiza Alves Batista
Imagens da capa
iStock
Edição de arte
Luiza Alves Batista

CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS APLICADAS

A educação enquanto fenômeno social: perspectivas de evolução e tendências 5

Diagramação: Camila Alves de Cremo
Correção: Mariane Aparecida Freitas
Indexação: Amanda Kelly da Costa Veiga
Revisão: Os autores
Organizador: Adilson Tadeu Basquerote

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

E24 A educação enquanto fenômeno social: perspectivas de evolução e tendências 5 / Organizador Adilson Tadeu Basquerote. – Ponta Grossa - PR: Atena, 2023.

Formato: PDF
Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader
Modo de acesso: World Wide Web
Inclui bibliografia
ISBN 978-65-258-0965-6
DOI: https://doi.org/10.22533/at.ed.656230601

1. Educação. 2. Ensino. I. Basquerote, Adilson Tadeu (Organizador). II. Título.

CDD 370

Elaborado por Bibliotecária Janaina Ramos – CRB-8/9166

Atena Editora
Ponta Grossa – Paraná – Brasil
Telefone: +55 (42) 3323-5493
www.atenaeditora.com.br
contato@atenaeditora.com.br

DECLARAÇÃO DOS AUTORES

Os autores desta obra: 1. Atestam não possuir qualquer interesse comercial que constitua um conflito de interesses em relação ao artigo científico publicado; 2. Declaram que participaram ativamente da construção dos respectivos manuscritos, preferencialmente na: a) Concepção do estudo, e/ou aquisição de dados, e/ou análise e interpretação de dados; b) Elaboração do artigo ou revisão com vistas a tornar o material intelectualmente relevante; c) Aprovação final do manuscrito para submissão.; 3. Certificam que os artigos científicos publicados estão completamente isentos de dados e/ou resultados fraudulentos; 4. Confirmam a citação e a referência correta de todos os dados e de interpretações de dados de outras pesquisas; 5. Reconhecem terem informado todas as fontes de financiamento recebidas para a consecução da pesquisa; 6. Autorizam a edição da obra, que incluem os registros de ficha catalográfica, ISBN, DOI e demais indexadores, projeto visual e criação de capa, diagramação de miolo, assim como lançamento e divulgação da mesma conforme critérios da Atena Editora.

DECLARAÇÃO DA EDITORA

O cenário social atual, permeado por aceleradas alterações econômicas, políticas, sociais e culturais exige novas formas de compressão das relações de entre os indivíduos e desses com o conhecimento. Assim, os processos educativos auxiliam no desenvolvimento das capacidades físicas e habilidades mentais indispensáveis para o convívio social. Nesse contexto, a obra: **A educação enquanto fenômeno social: Perspectivas de evolução e tendências 5, 6 e 7**, fruto de esforços de pesquisadores de distintas regiões brasileiras e estrangeiras, reúne pesquisas que se debruçam no entendimento das perspectivas educacionais contemporâneas.

Composta por dezoito capítulos, a livro apresenta estudos teóricos e empíricos, que versam sobre os processos pesquisa, ensino e de aprendizagem sob a perspectiva de seus atores e papéis. Com efeito, apresenta cenários que expõem experiências que dialogam com distintas áreas do conhecimento, sem contudo, perder o rigor científico e aprofundamento necessário.

Por fim, destacamos a importância da Atena Editora e dos autores na divulgação científica e no compartilhamento dos saberes cientificamente produzidos, à medida, que podem gerar novos estudos e reflexões sobre a temática. Ademais esperamos contar com novas contribuições para a ampliação do debate sobre a educação enquanto um fenômeno social.

Que a leitura seja convidativa!

Adilson Tadeu Basquerote

SUMÁRIO

SUMÁRIO

A POESIA DE CECÍLIA MEIRELES: PRÁTICA DE ENSINO E ALFABETIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Data de aceite: 02/01/2023

Diana Carolina de Almeida
Discente do Curso de Pós-Graduação *Lato Sensu* em Formação de Professores e Práticas Educativas do Instituto Federal Goiano - Campus Avançado Ipameri

Maria Luiza Batista Bretas
Doutora em Letras pela UFG e docente EBTT do Instituto Federal Goiano – Campus Avançado Ipameri

Artigo apresentado como requisito parcial para obtenção do título de Especialista no Curso de Pós-Graduação *Lato Sensu* em Formação de Professores e Práticas Educativas do Instituto Federal Goiano - Campus Avançado Ipameri, em outubro de 2021.

RESUMO: O objetivo deste artigo é discutir a importância da poesia como prática de ensino que favorece a alfabetização, apresentando, como exemplo, a poesia de Cecília Meireles, sobretudo a sua obra infantil, *Ou isto ou aquilo,* como um instrumento lúdico de aprendizagem para a leitura e a escrita. Elementos como a musicalidade, o ritmo, a aliteração, as rimas e as brincadeiras com as palavras fazem com que o texto poético seja mais fácil de agradar e de memorizar, auxiliando a criança, em fase de alfabetização, compreender o texto e preparando-a para a prática da escrita. A obra poética de Cecília Meireles se expressa de maneira sofisticadamente simples, podendo ser trabalhada em projetos didáticos como o que está detalhado neste estudo. À vista disso, a metodologia utilizada nesta pesquisa está fundamentada na revisão teórica, trazendo referências bibliográficas de autores que produzem conhecimentos teóricos sobre o tema, como por exemplo: Abramovich (1994), Coelho (1993), Meireles (1979), Souza (2010), Melo (1995), entre outros. Os resultados da pesquisa mostram a importância do trabalho cotidiano com o texto poético em sala de aula na Educação Infantil, considerando-o como base para nortear o trabalho docente de forma contextualizada e lúdica.

PALAVRAS-CHAVE: Poesia. Cecília Meireles. *Ou isto ou aquilo.* Alfabetização. Educação Infantil.

ABSTRACT: The aim of this article is to discuss the importance of the poetry as a practice of teaching that favors the literacy, presenting, for instance, the poetry of Cecília Meireles, especially her child´s work

This one or that one, as a playful instrument of apprenticeship for early childhood education. Elements like musicality, rhythm, alliteration, resonance, rhymes and the games with the words cause the poetic text be easier to please and to memorize, helping the child, in the literacy phase, to understand the text and preparing her to writing practice. The poetic work of Cecília Meireles express oneself in the sophisticatedly simple maner, it can may worked with education projects like the one is detailed in this study. Therefore, the methodology used in this research is based in the theoretical review, using bibliographic references of authors which bring theoretical knowledge about the theme, for instance: Abramovich (1994), Coelho (1993), Meireles (1979), Souza (2010), Melo (1995), among others. The results of the research show the importance of the daily work with the poetic text in the classroom of the early childhood education, considering it as basis in order to orientate the teaching work in a contextualized and playful way.
KEYWORDS: Poetry. Cecília Meireles. *This one or that one*. Literacy. Early Chilhood Education.

1 I INTRODUÇÃO

Muito se tem discutido sobre a necessidade de encontrar estratégias e práticas de ensino que possam despertar na criança o gosto pela leitura e que, consequentemente, possam auxiliar o trabalho docente na alfabetização. Existe a necessidade de formar bons leitores e escritores que sejam criativos, capazes de ler, interpretar e escrever com habilidade, com gosto e mais criatividade.

Nesse sentido, este trabalho tem como objetivo apresentar a poesia como uma prática de ensino na Educação Infantil, contribuindo para alfabetização e desenvolvendo nas crianças pequenas o hábito da leitura e posteriormente o da escrita. Para tanto, a escolha da obra *Ou isto ou aquilo,* de Cecília Meireles, mostra que utilizar a sua poesia, diariamente, como um recurso de ensino mais atraente e agradável para criança pode ser uma carta na manga na prática docente, pois inúmeros são os benefícios que advêm dessa ferramenta, como se observará adiante. Logo, a proposta é conduzir uma reflexão sobre o ensino de poesia na escola, em particular, da poesia ceciliana.

A poesia é um gênero literário que tem uma configuração bem distinta dos demais gêneros, ou seja, ela define e carrega uma linguagem de natureza mais contida, revelando um grau de ambiguidade, de plurissignificação e maior tensão na relação com as palavras.

Conforme Souza (2010), a escola deve receber a poesia como um livro especial e não deve revestir-se de nada que soe extraordinário e nem se submeter a uma essência estética redutora. Então, cabe à professora educar a criança para a apreciação de caminhos poéticos, levando a criança a ter uma alma infantil, espaço em que o lúdico deve ser potencializado pela poesia, o que, em geral, encontra imediata ressonância por parte dos pequenos aprendizes. As crianças devem começar a ter contato com a linguagem poética já no início do seu processo de alfabetização, momento ideal para se aprender a gostar dessa linguagem repleta de musicalidade, ritmo, rima, aliterações, ressonâncias e

imagens que estimulam a sensibilidade da criança.

Nesse contexto, livros como *Ou isto ou aquilo*, de Cecília Meireles são um grande estímulo à leitura, à interpretação e ao desenvolvimento do gosto pela obra poética. Os poemas que compõem essa obra são ótimos para se trabalhar nesta etapa da escolaridade infantil, pois são textos curtos e suas rimas, ritmos e musicalidade tornam a prática fácil. Dessa forma, contribuem de forma eficaz, espontânea e prazerosa para que a criança se sinta motivada e interessada a aprender a ler e a escrever.

A Educação Infantil deveria ser uma etapa para desenvolver na criança o hábito de explorar, descobrir, se encantar, a ter curiosidade para o mundo letrado que a rodeia, etapa em que o ensino deveria também estar voltado para que as crianças se interessem pela leitura, assim preparando-as para a chegada na alfabetização. No entanto, o modo mecanizado, robotizado de ensinar, que muitas vezes observa-se nesse nível de escolaridade, em que se ensina as letras (o nome e a escrita dos fonemas), em geral, está desconectado dos textos, ou seja, dos bons textos que compõem o universo literário infantil.

Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (2010), os princípios éticos, políticos e estéticos devem trazer uma prática pedagógica no âmbito do ensino da leitura, ou seja, uma diretriz que sustenta a sensibilidade da criatividade, da ludicidade e da liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais.

Assim, o trabalho com os poemas do livro *Ou isto ou aquilo*, de Cecí1lia Meireles, pode ser um excelente recurso na preparação das crianças para a etapa da alfabetização. Essa prática diária de leitura de bons textos em sala de aula, explorando todas as possibilidades de aprendizagem que existem em um poema, preparam e motivam a criança para a leitura fluente. Portanto, o trabalho visa incentivar professores da Educação Infantil a trabalharem de maneira prazerosa com a poesia, sobretudo com a obra de Cecília Meireles, com vistas a criarem estímulos que contribuirão no processo de alfabetização dos seus alunos.

Para tanto, este trabalho inicia-se com uma reflexão sobre as contribuições da poesia na Educação Infantil, em seguida, faz-se uma breve apresentação sobre Cecília Meireles, sua relação com a poesia infantil e com a educação e, por fim, a indicação de algumas estratégias de como a poesia ceciliana pode ser trabalhada em sala de aula, por meio do **Projeto didático** ***"Ou isto ou aquilo:*** **poemas para brincar, aprender, imaginar e sonhar"**.

Neste artigo, a metodologia utilizada para a pesquisa foi a de um levantamento bibliográfico, em que foram consultados livros e artigos que tratam do tema em questão, tendo como os principais autores pesquisados: Abramovich (1994); Coelho (1993), Meireles (1979), Souza (2010), Melo (1995), entre outros.

2 I UMA REFLEXÃO SOBRE AS CONTRIBUIÇÕES DA POESIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Para Coelho (1993), poesia é vital para o pleno encontro do homem consigo mesmo e com os outros, portanto torna-se fácil compreendermos a importância da experiência poética na vida das crianças. A educação de hoje visa, basicamente, levar a criança a descobrir a realidade que a circunda; ver as coisas e os seres com quem ela convive, a ter consciência de si mesma e do meio em que está situada, social e geograficamente. Além disso, o ambiente educacional procura também enriquecer-lhe a intuição daquilo que está para além das aparências e ensiná-la a se comunicar de maneira eficaz com os outros e, nesse aspecto, a linguagem poética destaca-se como um dos mais adequados instrumentos didáticos. É nesse sentido que cabe àqueles a quem está entregue a orientação da infância que se prepararem para extrair desse instrumento suas mil virtualidades, segundo Coelho (1993).

A poesia a ser oferecida ao pequeno leitor não pode ser com poemas ditos “cultos”, em geral com temas incomuns ao universo da criança. Via de regra, essa vertente poética não se comunica de imediato com o leitor, necessitando de mediadores ou de uma certa iniciação a esse tipo de leitura, daí o repúdio ou a indiferença de que, em geral, ela é vítima, Coelho (1993).

> A poesia para crianças deve atuar sobre os sentidos e emoções. Os poemas que se expressam por fórmulas verbais/sonora, repetitivas ou reiterativas (refrões, aliterações, paralelismos, rimas finais ou internas, etc.) são os que mais diretamente as atrairão. Os significados transmitidos, em geral, vêm em segundo lugar (COELHO, 1993, p. 201).

Por isso a poesia infantil deve primazia à ótica da criança na contemplação do mundo. Há poetas que brincam com as palavras de modo leve, gostoso de a criança ouvir e ler. Lidam com toda ludicidade verbal, sonora, às vezes musical, às vezes engraçada, no jeito como vão juntando palavras, fazendo com que se movam pela página quase como uma cantiga e, ao mesmo tempo, jogando com os significados diferentes que uma mesma palavra possui (ABRAMOVICH, 1994). Um exemplo impecável em que todas essas qualidades podem ser percebidas e sentidas é a obra *Ou isto ou aquilo,* de Cecília Meireles.

Ana Maria Lisboa de Melo, em um primoroso texto sobre *A importância da poesia na formação do leitor,* faz uma sensível apologia à poesia, a saber:

> Descomprometida com o fazer intencional, com o ato dirigido a um objetivo, a poesia joga o leitor, por um instante, em outra dimensão da vida, onde o mais importante emerge da opacidade do cotidiano em busca da essencialidade das coisas. A poesia desperta o lado poético do homem, o olhar que se concilia com a natureza na gratuidade de estar no mundo em harmonia com os demais entes que fazem parte da totalidade. Acorda, no homem, a ternura sufocada, a benevolência esquecida. Faz emergir vivamente, em seu íntimo, a lembrança apagada, o sofrimento contido, a urgência do amor, todos esses sentimentos que fazem do homem um ser diferente dos outros seres,

> restituindo-lhe a sensibilidade sufocada pelas lutas do cotidiano. É a poesia que leva o homem a indagar-se sobre o sentido de seu estar-no-mundo e a vivência do poético desenvolve no ser humano a capacidade de reconhecer o poético no mundo e, também, distingui-lo do ameaçador, do agressivo e daquilo que não lhe serve (MELO, 1995, p. 85).

Nesse contexto, podemos entender a poesia como uma ponte indispensável, sobretudo nos primeiros anos de vida, para o desenvolvimento pleno do leitor, para o aguçar da sua sensibilidade e criatividade, capacitando-o para a leitura de textos mais simbólicos, imagéticos, complexos e críticos. Dessa forma, a linguagem polissêmica impressa no texto poético amadurece o leitor e o capacita para ler, entender e admirar qualquer texto, tornando o processo de aquisição da leitura em permanente produção de sentidos.

Feitas as considerações sobre a importância da poesia na formação do leitor, faz-se necessário também conhecer o trilhar da poesia feita para a criança no Brasil. De acordo com Coelho (1993), nos primeiros anos do século XIX nascia a poesia infantil brasileira, que surge comprometida com a tarefa educativa da escola, no sentido de contribuir para formar futuros cidadãos de bons sentimentos. Inicialmente, a produção poética foi extremamente limitada, deixando de lado a poesia popular ou folclórica (perpetuada nos brinquedos de roda ou nas cirandas...) que sempre encantou a meninada. O que havia de poesia infantil era a produção poética de natureza culta e inspiração romântica, o que nem sempre atraía ou agradava as crianças, pois a linguagem utilizada nos poemas da época estava bem distante do universo infantil. Por isso, a importância dos recitativos nas festividades patrióticas ou familiares e a exemplaridade ou a sentimentalidade que caracterizaram tal poesia. Dessa forma, os poemas nos fins dos século XIX eram memorizadas e deviam ser ditos pelos alunos nas aulas de leitura ou em datas festivas.

Ainda segundo Coelho (1993), os poemas que vêm sendo feitos para a escola são, via de regra, recusados como estereótipos negativos de um modelo padrão de comportamento a ser seguido. Determinados textos não têm nada a oferecer à criança da atualidade. A poesia que deve ser destinada à criança, desde a pré-escola deve aguçar a sua sensibilidade ou promover a capacidade de pensar, falar, ouvir e escrever, assim como afirma a autora:

> A poesia para crianças exige muito mais do que rimas e ritmos. O poema deve nascer de um olhar natural. Deve descobrir nas coisas já vistas ou sabidas um aspecto ou tonalidade novos. A poesia é arte; é beleza descoberta em algo; é um sentido especial que o mundo adquire de repente; é uma forma peculiar de atenção que, com simplicidade e verdade, vai até a raiz das coisas para revelá-las de uma nova maneira (COELHO, 1993, p. 228).

Gonçalves (2021) relata que a poesia infantil é um dos meios mais expressivos de comunicação e de inovação de linguagem, ou seja, oferece prazer e a gratuidade de suscitar a emoção com mais frequência no leitor. De acordo com Souza (2010), a poesia infantil tem que ser muitas vezes engraçada e, ao mesmo tempo, multiplicar significados de

uma mesma palavra quando trabalhadas de diferentes formas .

Nesse contexto, surge o papel do professor como um mediador entre a criança e a leitura, a interpretação e o revelar da emoção que um texto poético traz. De acordo com Libâneo (2003), o professor é o profissional que precisa, constantemente, ter ciência da sua responsabilidade diante do grupo de alunos, ou seja, ao professor cabe a tarefa de transformar, em alguma medida, a consciência e o estado de seus alunos. Para tanto, já que o assunto em pauta é a fruição da poesia na Educação Infantil, vale salientar ainda que compete ao professor a construção de relações de confiança e de cumplicidade com a criança, para que ela não só leia como também passe a apreciar um poema. Pois, conforme relatos anteriores, é nesse ponto do processo educativo que a criança adquire ou não o gosto pelo que faz e aprimora a sua experiência e vivência naquele assunto. Nessa perspectiva, cresce a responsabilidade do professor com o planejamento e o desenvolvimento de conteúdos e atividades que abranjam e atinjam os seus objetivos, como bem especifica o Mestre Libâneo (2003),

> O professor é um profissional cuja atividade principal é o ensino. Sua formação inicial visa a propiciar os conhecimentos, as habilidades e as atitudes requeridas para levar adiante o processo de ensino e aprendizagem nas escolas. Esse conjunto de requisitos profissionais que tornam alguém um professor, uma professora, é denominado profissionalidade. A conquista da profissionalidade supõe a profissionalização e o profissionalismo (LIBÂNEO, 2003, p.63).

Segundo Gobi (2010), as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil – (Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009) – relatam que as propostas pedagógicas devem respeitar todos os princípios estéticos, voltando-se às diferentes manifestações artísticas e culturais que considerem a diversidade cultural, religiosa, econômica e social do país. Assim, as DCNEI abordam sobre o ensino da poesia na educação infantil, entendendo que as crianças devem brincar com as palavras e sugerem brincadeiras com as letras e palavras, como por exemplo: a) brincar com os sons das palavras criando trocadilhos, rimas, aliterações etc; b) brincar com as palavras e letras tornando-as em objetos, alterando o tamanho e o tipo de letras, entre outras.

Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (1998), PCNs, um leitor só é bom quando se torna um praticante assíduo da leitura de diferentes textos que circulam socialmente, ou seja, que saiba interpretar as leituras de mundo e as leituras textuais vivenciadas (BRASIL, 2007). O referido documento diz que o trabalho do professor deve ter relação entre a leitura e a literatura na educação infantil, o que possibilita inúmeras práticas de linguagem. Por sua vez, essa prática constitui um eixo básico na Educação Infantil para a formação integral do sujeito, para a orientação das ações das crianças e para o desenvolvimento do pensamento crítico, entre outros benefícios que serão colhidos por meio dessas práticas.

Os PCNs também declaram que é importante dar sentido às mensagens orais e

escritas que o destinatário emite. Para que isso aconteça, é preciso oferecer e promover a leitura de textos dos gêneros que estão previstos para cada ciclo da educação básica, sobretudo para a Educação Infantil. Assim, preveem os PCNs que, quando a criança chega à primeira série, o texto poético pode desempenhar um papel importante no desenvolvimento cognitivo, pois ativa a função simbólica no leitor, por meio dos jogos de linguagem, o que, em geral vem acompanhado do poder imagético da ilustração, tanto na prosa quanto na poesia. (AGUIAR *et al.* 2001).

A Base Nacional Comum Curricular (2018), BNCC, diz que a poesia é destacada, inicialmente, através dos efeitos de sentido produzidos por recursos de diferentes naturezas, para depois se alcançar a dimensão imagética, constituída de processos metafóricos e metonímicos muito presentes na linguagem poética. Ainda relata sobre os objetivos de aprendizagem e do desenvolvimento que concorrem para a capacidade dos estudantes. Outros gêneros, além daquela cuja abordagem é sugerida na BNCC (2018), podem e devem ser incorporados aos currículos das escolas e, assim como já salientado, os gêneros podem ser contemplados em anos diferentes dos indicados.

A BNCC ainda preconiza que o Eixo Leitura compreende as práticas de linguagem que decorrem da interação ativa do leitor/ouvinte/expectador com os textos escritos, orais e multissemióticos, bem como de sua interpretação. Esses textos atendem aos mais variados objetivos, tais como: a fruição estética de textos e de obras literárias; a pesquisa e o embasamento de trabalhos escolares e acadêmicos; a ampliação do conhecimento; o desenvolvimento de projetos pessoais, dentre outras possibilidades. Sendo assim, a leitura no contexto da BNCC é tomada em um sentido mais amplo, dizendo respeito não somente ao texto escrito, mas também às imagens estáticas (foto, pintura, desenho, esquema, gráfico, diagrama) ou em movimento (filmes, vídeos, animações) e ao som (música), que se realizam na pluralidade dos gêneros textuais.

Machado (2001) comenta que os professores tem pouco contato com obras literárias em sala de aula quando estão se formando, por isso, quando entram no universo da docência ainda não estão aptos a discernir o que é bom e adequado ou ruim e inadequado para ser trabalhado com seus alunos. Dessa forma, cabe aos professores buscarem formação continuada, leituras e estudos que possam torná-los "capazes de reconhecer, sozinhos e com segurança a boa literatura. E isso só é possível com interesse e muita leitura" (MACHADO, 2001, p.21).

Levando-se em consideração que o processo de leitura é inserido na vida da criança de várias formas, mas que nem todas gostam de ler, é preciso criar possibilidades de leituras diferenciadas nas quais essa prática seja vista como uma atividade prazerosa, que gera maiores conhecimentos, que ajuda na inserção social, no contato com outras pessoas e na descoberta de novos mundos. Assim, a leitura sobretudo a literatura infantil com sua vertente poética, nos primeiros anos de escolaridade, já dentro de casa e posteriormente na escola, é um caminho certo e eficaz para levar a criança, futuro estudante de outros

níveis de escolaridade, a tomar gosto pela leitura e a tornar essa prática mais efetiva em seu dia a dia e em toda sua vida escolar (MACHADO, 2001).

3 I CECÍLIA MEIRELES, SUA RELAÇÃO COM A POESIA INFANTIL E COM A EDUCAÇÃO

De acordo com Queirós (2005), Cecília Meireles tem uma sensibilidade e inteligência raras, sua poesia alivia as nossas dúvidas, nos acorda para os encantos dos dias, nos enche de auroras como se o tempo inteiro só fosse de manhãs. Há que se curvar diante da elegância de suas metáforas, há que se invejar o seu olhar capaz de filtrar o escondido depois do real, há que se surpreender com o seu poder de transportar para o campo da poesia as tantas emoções que nos assombram desde sempre.

> Cecília Meireles se expressou de maneira sofisticadamente simples. Daí sua poesia se tornou propicia a todos, inaugurando vários níveis de leitura, como convém à literatura. A poeta soube, como ninguém, que o homem é verbo e sua vida é conjugável: é passado, é presente, é futuro. Por ser assim, sua escritura não tem idade (QUEIRÓS, 2005, p. 01).

Cecília Meireles capta assim a realidade, reinventando-a liricamente, é reconhecida pelo conjunto das críticas brasileira e portuguesa. Para a maioria, de resto, ela está entre os maiores poetas da nossa língua (MEIRELES, 1997, p. 11).

A poetisa nasceu no Rio de Janeiro em 1901 e morreu na mesma cidade, em 1964. Foi professora na Universidade do Distrito Federal, catedrática de Crítica Literária e especialista em literatura luso-brasileira e na Universidade do Texas, além de ministrar cursos e proferir conferências sobre literatura e cultura brasileiras em vários países da Europa. Manteve, entre 1930 e 1934, conhecida coluna sobre o ensino no jornal Diário de Notícias, do Rio de Janeiro, e exerceu intensa atividade visando a preservação do folclore brasileiro, o que a levou a colaborar estreitamente na Comissão Nacional de Folclore. Sua preocupação com a literatura infantil era notória, tendo organizado, em 1934, no Rio de Janeiro, a primeira biblioteca infantil do país (MEIRELES, 2005).

Por fazer uso, com grande destreza, de todos os ritmos e metros, Cecília Meireles é dona de uma arte extremamente pessoal, o que, por vezes, torna delicada a classificação da sua poesia pelos críticos, que tendem, todavia, a situá-la como representante de uma posição neo-simbolista ou espiritualista dentro do Modernismo brasileiro.

No que se refere à poesia infantil, de acordo com Meireles (1979), o julgamento do livro infantil é uma prática relativamente recente. Ainda assim, é preciso deixar claro de qual livro destinado ao público infantil se está tratando, pois nessa categoria se incluem os livros em que se aprende a ler e as séries de leituras graduadas que os completam; os livros das diferentes disciplinas escolares; os livros que não são utilizados na aprendizagem formal e se caracterizam mais como sendo de recreação. Naturalmente, os livros sem palavras, os chamados “álbuns de gravuras”, destinados aos pequeninos e que representam

uma comunicação visual, pelo desenho anterior às letras, são também casos especiais. Em suma, o "livro infantil", se bem que dirigido à criança, é de invenção e intenção do adulto. Essas obras transmitem os pontos de vista que esse considera serem mais úteis à formação de seus eleitores. Dessa forma, transmite-os na linguagem e no estilo que o adulto igualmente crê adequados à compreensão e ao gosto do seu público (MEIRELES, 1979, p. 27).

Hoje, vemos por toda parte as brilhantes cores dos livros infantis atraindo leitores que antecipadamente vibram com as histórias ainda ocultas por detrás dessas vistosas figuras. Diríamos que tudo é novo, que os livros infantis se multiplicaram imensamente. Mas, aos poucos, vemos que muitas dessas narrativas nos são há muito tempo familiares, apenas um pouco desfiguradas, às vezes, pela redação ou pela sua apresentação (MEIRELES, 1979).

A leitura na infância não deve ser encarada como um passatempo, mas sim como uma nutrição. Alimentar a criança com boas leituras, contar-lhe histórias, incentivá-la a também contar as suas próprias histórias pode render bons frutos no futuro. Ocupar o seu tempo disponível com a leitura de livros é capaz de proporcionar bons momentos de aprendizagem.

Para Cecília Meireles é fundamental a necessidade da leitura e da literatura na infância, observando uma sequência das características do material a ser apresentado. Por isso, os livros devem proporcionar uma leitura que apresente conteúdo e qualidade. Ambos vêm pela organização, pelo aspecto gráfico do livro e deve atrair o leitor e instigá-lo à leitura, pois o livro sempre deve ser belo e apresentar conteúdo rico e harmônico, como esclarece a autora:

> O livro é condutor de conteúdo para ser atrativo e apresentar gravuras e figuras. As ilustrações devem exercer um papel importante no incentivo à leitura do livro, levando o auxílio à leitura do livro, levando o auxílio à compreensão do texto escrito, e também no desenvolvimento da percepção da criança (MEIRELES, 1979, p. 05).

Para Meireles (1979), os pequenos leitores parecem seguir uma lei: a preferência pelas grandes ilustrações e pelos pequenos textos. As ilustrações maiores e mais criativas fazem com que as crianças exerçam melhor o seu papel de leitor com mais eficiência. Julga-se também importante que a criança entenda a ligação entre a "ciência" e a "arte", exigindo que o escritor verdadeiro produza um livro adequado ao leitor infantil, aliando um bom conteúdo a uma bela ilustração. Para isso é necessário que o escritor procure conhecer o íntimo do seu público e as características que são inerentes à faixa etária para a qual ele escreve (MEIRELES, 2001b). A autora ainda diz que o escritor de livros infantis deveria se preocupar com a formação da infância, pois escrever é um exercício de poesia, é expor a beleza interior que está inquieta no coração do escritor. É como passar a fantasia de maneira real para as crianças, contando estórias de fantasia como se fossem verdades.

Conforme Cecília Meireles (1990), ela foi uma poeta e educadora que se preocupou com a aprendizagem e a sensibilidade infantis. Seus poemas que são direcionados à infância são repletos de rimas e musicalidade. Essas obras, dentro as quais encontramos uma bastante conhecida entre as crianças e adultos, o livro de poemas *Ou isto ou aquilo,* coletânea de textos poéticos cheios de aliterações, rimas, assonância, jogos de palavras que contribuem para criação de imagens e ritmos, capazes de facilitar a compreensão e a interpretação dos textos. Dessa maneira, esse livro pode ser um bom início para o trabalho do professor com os seus alunos usando o texto poético em sala de aula. Nesta obra os sons das palavras não são escolhidos de forma aleatória, contribuindo assim para que o leitor construa significados e descubra a beleza, a sensibilidade, a emoção que emana da poesia (NUNES, 2011).

Conforme Nunes (2011), essa obra de Cecília Meireles é considerada muito bem-sucedida quando se trata da relação entre a alfabetização e a poesia. Trata-se de um gênero textual com conteúdo lúdico e com ritmo que podem ser explorados de maneira significativa no ensino da leitura, desenvolvendo a sua fluência e na interpretação de textos pela criança. Vale ressaltar também que a musicalidade está presente nesses textos de Cecília, propiciando o trabalho sonoro e aumentando a consciência fonológica dos alunos, o que muito lhes auxilia no processo de alfabetização. Além disso, os poemas são de fácil memorização, o que, em geral a criança exercita com facilidade, aumentando significativamente o vocabulário da criança, preparando-a para a prática da escrita.

Ainda em se tratando do livro *Ou isto ou aquilo,* segundo Azevedo (1970), ao fazer uma análise crítica da obra, observa que a primeira especificidade desse livro infantil está baseada na psicologia infantil. Conforme o autor, a poetisa Cecília Meireles soube tirar efeitos estéticos de alto poder sugestivo nos seus poemas. Contendo temas poetizados, considerados para a idade pré-lógica da infância, a poetisa contempla o mundo da fabulação, do realismo intelectual, da visão impressionista da criança, utilizando-se de uma excelente perfomance estética por toda a obra. Para Azevedo Filho (1970), Cecília Meireles descreve o mundo da criança e não se afasta dele, dando sentido ao próprio mundo das poetas, servindo dessa forma às crianças e trazendo uma mensagem para o adulto, em linguagem plurilinear, comportando várias interpretações, por meio das impressões recebidas do mundo exterior.

Cecília Meireles escreveu poemas que foram resultado de um árduo trabalho artístico. Em *Ou isto ou aquilo,* por exemplo, observa-se a produção de uma poesia infantil que se equivale a vários níveis de um discurso articulado com o mundo da criança (CUNHA, 1986). Na esteira desse pensamento, Bordini (1991) ressalta que essa obra traz poemas infantis que podem ser considerados como uma literatura de prestígio e que traduzem a dedicação dos grandes poetas que têm a sensibilidade de conseguir captar a alma infantil e de escrever com simplicidade para as crianças.

Além do já mencionado, Meireles (2012), por meio do livro *Ou isto ou aquilo* vem

resgatando o universo infantil, com situações surpreendentes, perguntas imprevisíveis, monólogos, a presença da fantasia e da imaginação. O livro também traz cantigas de ninar, cantigas de roda, parlendas, trava-línguas, textos originários do folclore e da literatura oral, expressões culturais muito próximas do mundo da criança e com efeitos estéticos bastante sugestivos, criativos, lúdicos. A poetisa usa recursos bastante diversificados, como o brincar com as palavras, a exploração do ritmo, das rimas, da sonoridade e da musicalidade. Nesta obra observa-se a presença de 57 rimas que descrevem, com muita ternura e sensibilidade, as imagens dos sonhos, dos jogos, das flores, dos animais, dos brinquedos e do mundo infantil. As palavras de Meireles (2012) confirmam tais declarações:

> O livro retrata a musicalidade que surge através das rimas e da leveza com que são apresentadas as palavras que são capazes de encantar as crianças, através de mensagem que os poemas revelam, ou seja, poemas que evocam também a alma dos adultos, das crianças adormecidas, lembrando de sua infância (MEIRELES, 2012, p. 03).

Outras características marcantes também aparecem em *Ou isto ou aquilo,* como o humor, as situações engraçadas, como no poema *A língua do nhém,* por exemplo. Sentimentos como a saudade, a solidão, o desejo também estão entre as possibilidades dos textos poéticos, como em *As meninas*, *A avó do menino*, *O último andar,* respectivamente. Os sentimentos que revelam a convivência, o relacionamento entre as pessoas (ou animais) se revelam naturalmente em *O menino azul*. Por essas e outras tantas razões a obra *Ou isto ou aquilo,* de Cecília Meireles, possibilita uma infinidade de abordagens em sala de aula e pode ser trabalhado por um longo período (MEIRELES, 2012).

> O livro de Cecília Meireles cria oportunidade de desenvolver várias atividades, tendo como base a literatura infantil. As histórias mexem com o imaginário da criança, com isso geram a curiosidade quanto ao final da história, atiçando as perguntas e questionamentos, além de despertar os interesses, a criação de desenhos, teatro, música, brincadeiras e de várias emoções (MEIRELES, 2012, p. 06).

Conforme Meireles (2012) no livro *Ou isto ou aquilo*, as estrofes são curtas, a rima, o ritmo, a sonoridade, os sentimentos despertam a descoberta das potencialidades da linguagem escrita. Ao se envolverem com a poesia e se deixarem render por ela, por meio do brincar, das descobertas com os sons, com o ouvir e o ler pequenas histórias em verso, as crianças se sentem motivadas a memorizar os seus poemas preferidos e a desvendar as imagens e os sentimentos contidos nas palavras.

No entanto, de acordo com Abramovich (1994), a poesia é um gênero literário que sofre os maiores preconceitos editoriais. Edita-se muito pouco, muito raramente e sem muito critério. Grandes poetas brasileiros não têm versões infantis de sua obra e poetas menores, que não dominam o verso, que não sabem falar de modo sensível e belo, têm suas pobres palavras impressas. Tais motivos, somados à questão da falta de hábito dos nossos professores de ler, estudar e disseminar o texto poético imprimem ao gênero um

obscurantismo perene, para o azar das nossas crianças e do ensino brasileiro.

Para Cecília Meireles (2021) a poesia fala sobretudo de emoções, de seus momentos vividos, sentidos, provocados. Fala de amor, às vezes de um amor antigo, lembrado por despertar algo especial, único. A poesia é um meio privilegiado para despertar o amor pela pela leitura e pela nossa língua materna.

4 I A POESIA TRABALHADA EM SALA DE AULA DE FORMA LÚDICA E CONTEXTUALIZADA

A poesia é especialmente favorável para a prática pedagógica na Educação Infantil. Trata-se de um gênero textual que contribui para a alfabetização porque os poemas infantis são textos curtos, cheios de ritmos, rimas,, movimentos, encantamentos e apresentam muitas brincadeiras com as palavras. O texto poético auxilia no processo de alfabetização da criança, pois desenvolve a consciência fonológica e promove o aprimoramento linguístico, quando a criança, estimulada pela família ou pela professora, memoriza poemas para declamá-los. A cada nova palavra aprendida e memorizada, mais rico se torna o seu arquivo léxico.

Segundo Abromovich (1994), são tantos os elementos para se trabalhar poesia com as crianças, em sala de aula. Primeiramente, é necessário que a professora faça um bom planejamento selecionando quais poemas serão trabalhados e, em seguida, é preciso que ela própria se sensibilize com os poemas para transmitir essa admiração pelo texto poético. Esse planejamento deve conter o passo a passo do trabalho com as crianças: organizar o ambiente, pensar em como o poema será apresentado, preparar os alunos para que ouçam e apreciem o texto, propor atividades diferentes para que a beleza e a sensibilidade da composição poética fiquem por algum tempo ecoando pela sala.

Brincando com os sons das palavras a criança será alfabetizada de forma mais fácil, divertida e gratificante. Por exemplo, no poema *Ou isto ou aquilo*, de Cecilia Meireles, é possível trazer vários questionamentos sobre a vida, sobre as indagações infantis que querem uma resposta. É um poema bem didático que poderá ser explorado pela pluralidade de interpretações que ele suscita nas crianças, pode ser solicitado uma ilustração da parte que mais gostaram, além de explorar a oralidade dos pequenos, estimulando a sua imaginação:

Ou isto ou aquilo -
(Cecília Meireles)

Ou se tem chuva e não se tem sol,
ou se tem sol e não se tem chuva!

Ou se calça a luva e não se põe o anel,
ou se põe o anel e não se calça a luva!

Quem sobe nos ares não fica no chão,
quem fica no chão não sobe nos ares.

É uma grande pena que não se possa
estar ao mesmo tempo nos dois lugares!

Ou guardo o dinheiro e não compro o doce,
ou compro doce e gasto o dinheiro.

Ou isto ou aquilo: ou isto ou aquilo...
e vivo escolhendo o dia inteiro!

Não sei se brinco, não sei se estudo,
se saio correndo ou fico tranquilo.

Mas não consegui entender ainda
qual é melhor: se é isto ou aquilo.

Um poema como *Ou isto ou aquilo* não pode simplesmente ser lido de qualquer jeito, é preciso que haja o envolvimento da professora no ato de ler, de representá-lo, de se mostrar a dúvida, as incertezas, as escolhas que o poema levanta. É preciso planejar a postura de como fazer a leitura e perguntas que estimulem a oralidade das crianças, para que elas se manifestem dizendo o que entenderam e mostrem também como costumam fazer as suas escolhas. A professora irá mediar, questionar, sem que seja algo demorado, atividade que pode se tornar parte da rotina escolar, para que as crianças apropriem-se desse gênero textual e que percebam que a poesia é de fato importante, é útil e muito agradável.

Nesse contexto, para que a professora da Educação Infantil faça da leitura de poemas uma atividade permanente,é necessário selecionar poemas infantis que tragam alegria, interesse, imaginação e, se for bem explorada, pode despertar uma série de sentimentos na criança, fazendo com que ela se sinta mais motivada a aprender. Tal perspectiva é de suma importância, como nos revela Sosa (2003):

> (...) a criança tem uma alma poética. E é essencialmente criadora. Assim, as palavras do poeta, as que procuram chegar até ela pelos caminhos mais naturais, mesmo sendo os mais profundos em sua síntese, não importa, nunca serão melhor recebidas em lugar algum do que em sua alma, por ser mais nova, mais virgem[...](SOSA, 2003, p. 182)

Assim sendo, existem inúmeras estratégias de ensino para que a poesia possa ser trabalhada de diferentes formas em sala de aula, pois várias atividades poderão ser desenvolvidas com textos poéticos de forma contextualizada e principalmente lúdica. Nesse aspecto, a poesia infantil permite essa ludicidade, uma vez que os seus elementos mais característicos contribuem para a apreciação poética da criança, como a sonoridade, a aliteração, as rimas, a assonância, a musicalidade, o lirismo.

Assim, com o intuito de auxiliar o professor na execução de um projeto poético,

no presente artigo é apresentado como estratégia de ensino a sugestão de um projeto didático para ser desenvolvido no nível pré-escolar da Educação Infantil, que contempla crianças de 4 e 5 anos. O tema do projeto está ancorado nas poesias do livro *Ou isto ou aquilo,* de Cecília Meireles, apresentando uma proposta de como trabalhar poesia de forma contextualizada, lúdica e permanente. Neste caso, o texto apresentado tem como fio condutor os poemas mencionados, no entanto, ele permite ser adaptado para outros grandes escritores da poesia infantil, como Vinícius de Moraes, por exemplo, e os seus poemas cantados d´*A arca de Noé*.

Desse modo, no projeto didático sugerido, inicialmente, a professora deverá apresentar às crianças o que será feito, de que maneira será executado e qual será o produto final das atividades, assim as crianças terão mais motivação para participar. É preciso ficar claro para os alunos que a prática de leitura de poemas na sala de aula será permanente, ou seja, que essa atividade fará parte da rotina escolar, dali em diante, e que eles conhecerão todos os poemas do livro *Ou isto ou aquilo,* de Cecília Meireles. Faz-se necessário e importante também que a seleção dos poemas tenha relação com algum conteúdo a ser trabalhado em sala de aula, em uma determinada semana.

Projeto didático: *Ou isto ou aquilo:* poemas para brincar, aprender, imaginar e sonhar.

- Projeto com as poesias do livro *Ou isto ou aquilo,* de Cecília Meireles.
- Faixa etária: crianças de 4 e 5 anos.
- Tempo de duração previsto: 10 meses
- Campo de experiências de acordo com a BNCC:
    - O eu, o outro e o nós.
    - Escuta, fala, pensamento e imaginação.
    - Traços, sons, cores e poemas.
    - Corpo, gestos e movimentos.
        - Objetivos de aprendizagem e desenvolvimento de acordo com a BNCC:
        - Agir de maneira independente, com confiança em suas capacidades, reconhecendo suas conquistas e limitações;
        - Ampliar as relações interpessoais, desenvolvendo atitudes de participação e cooperação;
        - Criar com o corpo formas diversificadas de expressão de sentimentos, sensações e emoções, tanto nas situações do cotidiano quanto em brincadeiras, dança, teatro, música;
        - Demonstrar controle e adequação do uso de seu corpo em brincadeiras e jogos, escuta e reconto de histórias, atividades artísticas, entre outras possibilidades;

- Expressar-se livremente por meio de desenho, pintura, colagem, dobradura e escultura, criando produções bidimensionais e tridimensionais;
- Expressar ideias, desejos e sentimentos sobre suas vivências, por meio da linguagem oral e escrita (escrita espontânea), de fotos, desenhos e outras formas de expressão;
- Inventar brincadeiras cantadas, poemas e canções, criando rimas, aliterações e ritmos;
- Levantar hipóteses sobre gêneros textuais veiculados em portadores conhecidos, recorrendo a estratégias de observação gráfica e/ou de leitura (BRASIL, 2017, pp.45-50).

- Orientações didáticas para o projeto:

1ª etapa: Apresentação do projeto

- Conhecer a escritora Cecília Meireles por meio de vídeos, imagens, fotos e livros;
- Apresentar aos alunos o livro *Ou isto ou aquilo*, de preferência contando com mais de um exemplar para que as crianças possam manusear os livros;
- Explicar às crianças como será desenvolvido o projeto, dizendo que durante o ano, uma vez na semana, eles terão o momento de conhecer uma das poesias do livro *Ou isto ou aquilo* (apresentar o livro, chamando a atenção das crianças para as ilustrações, para os textos etc) e que, após a apreciação do texto, eles terão várias atividades diferentes, ou seja, para cada poema, uma atividade.
- Em seguida, a professora deverá explicar sobre o produto final do projeto, que será um Recital e uma exposição de todo trabalho feito durante o ano e que os alunos deverão escolher – no decorrer do ano – quais poemas serão apresentadas aos amigos e familiares.

2ª etapa: Escolha, leitura e atividades com os poemas

Para iniciar o projeto, um determinado dia da semana deve ser escolhido para ser "O dia da poesia". Primeiramente, a professora apresentará o poema aos alunos lendo-o, declamando-o com a entonação da voz adequada para inspirar e atrair os olhares e a atenção dos pequenos. Essa leitura poderá ser feita usando vários recursos visuais como cartazes, fantoches, a professora vestindo uma fantasia, o importante é que seja apresentado levando em consideração a ludicidade.

No segundo momento, a professora deverá entregar o poema digitado para que os alunos, depois de ouvirem e conversaram sobre o texto poético do dia, façam a sua ilustração, um desenho em que o aluno vá representar o que mais gostou, o que mais achou interessante. Na Educação Infantil o desenho livre é uma das atividades mais significativas para as crianças, pois desenvolve a concentração, amplia a criatividade, favorece a imaginação, ajuda na expressão de sentimentos, melhora a sua autoconfiança, aprimora a coordenação motora, estimula o cérebro. Enfim, o desenho, como a expressão

de uma linguagem artística, pode ser um grande estímulo ao desenvolvimento cognitivo e uma ferramenta de revelação dos sentimentos e desejos mais íntimos da criança. Por isso, a importância de sua prática constante na Educação Infantil, como explica Faria (2002):

> O desenho e a oralidade são compreendidos como reveladores de olhares e concepções dos pequenos e pequenas sobre seu contexto social, histórico, cultural, pensados, vividos, desejados. Saliento que tal perspectiva tomou o cuidado de não "engessar" a produção infantil, enquadrando-a em determinados padrões, tendo a opção de utilizar as falas de seus produtores no momento da produção. (FARIA, 2002, p.71)

Assim, este projeto poético servirá como um instrumento pedagógico altamente eficiente para o processo de alfabetização das crianças, além de proporcionar a integração delas com seus pares, seus familiares, toda a comunidade escolar e, principalmente, com a sua professora. Como sugestão, "o poema da semana" deve ser afixado com letras bem legíveis em um canto da sala para que a criança seja estimulada a visualizá-lo diariamente, auxiliando-a no seu processo de aquisição da linguagem oral e escrita. É importante que todos os materiais confeccionados pelas crianças ao longo do projeto sejam guardados para serem utilizados na ornamentação do Recital.

3ª etapa: Ensaios

Essa etapa deverá acontecer mais ou menos durante 2 meses, pois será o momento de preparação da turma para a apresentação do Recital. Os alunos, com a mediação da professora, escolherão alguns poemas, dos que foram trabalhados, para apresentá-los no Recital. Depois de escolhidos, a professora deverá orientar quais atividades artísticas irão desenvolver com cada um dos textos poéticos selecionados e, logo em seguida, começam os ensaios.

Sugestões para a apresentação dos poemas do livro *Ou isto ou aquilo*.

- **Jogral:** é um modo de declamar os poemas por meio de um coro, alternando entre o canto e a fala, é uma ótima opção para ser feito em grupo. Um dos melhores textos para colocar em prática o jogral é o texto-título *Ou isto ou aquilo.*
- **Poesia cantada:** grupos de crianças poderão musicar um poema com uma canção conhecida cujo ritmo se encaixe bem no texto. Essa possibilidade é das preferidas dos pequenos, pois fica bem mais fácil de memorizar o texto, além de contar com a participação da plateia que, em geral, acompanha as crianças na cantoria. Vários são os exemplos desta atividade, como: *Tanta tinta,* cantado em ritmo de xote, na voz do compositor Eduardo Corso (https://www.youtube.com/watch?v=Be5PbdYSVAk); ou ainda o poema *Leilão de jardim,* na voz de Julia Bueno (https://www.youtube.com/watch?v=x1IaU-5f7rQ).
- **Dramatização:** é a transformação de um texto em peça de teatro, são vários os poemas de Cecília Meireles que podem se transformar em belas, rápidas e leves dramatizações. Um excelente texto para essa atividade é *As duas velhinhas.*

- **Dança poética:** é a escolha de uma música tipo instrumental e um grupo de crianças faz a encenação da poesia dançando, fazendo gestos, que explicam as palavras e os personagens da poema. É uma possibilidade de expressar, por meio da dança, o ritmo presente nos poemas. Um bom exemplo para esta performance é o texto *A bailarina.*

4ª etapa: Realização do Recital

A atividade final do projeto didático ***Ou isto ou aquilo:*** **poemas para brincar, aprender, imaginar e sonhar** será o Recital que foi preparado com a execução das atividades e os ensaios recentes. Nesse momento, os alunos farão as apresentações aos seus familiares e convidados. Os poemas ilustrados farão parte da decoração do evento, podendo colocá-los em todo espaço onde acontecerá o Recital, seja em mesas decoradas, em varais dependurados, pregados nas paredes ou em murais. Dessa forma, todos os convidados poderão apreciar as ilustrações feitas pelas crianças e também conhecerão alguns textos poéticos de Cecília Meireles.

Assim, a proposta do projeto didático traz uma sugestão de como pode ser prazerosa, eficiente e produtiva a prática do trabalho com a poesia que é feita para crianças, de forma lúdica e contextualizada. Percebe-se que a professora da Educação Infantil pode explorar e lançar mão de inúmeras formas e estratégias para incentivar as crianças a gostarem de ler e conhecer poesia.

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao se concluir este trabalho percebe-se que vários autores que pesquisam a mesma temática defendem a necessidade da leitura de poesias nas salas de aulas do ensino infantil para despertar o interesse pela leitura, fazendo com que isso torne-se hábito e promova a formação de futuros bons leitores, além de contribuir de forma lúdica para o processo de aquisição da linguagem oral e escrita.

Cecília Meireles foi uma grande escritora de poemas infantis e defendeu a presença da poesia na vida e na educação das crianças. A autora reconhece a importância da poesia simples do cotidiano infantil e oferece um grande acervo de textos infantis que podem se tornar uma excelente ferramenta de trabalho para os professores que almejam estimular o desenvolvimento da criança na leitura, na interpretação e na apreciação do texto poético.

É cada vez mais comum a procura por práticas de ensino que ultrapassem o modo mecanizado de ensinar que, muitas vezes, está completamente desconectado do cotidiano infantil. Assim, este artigo procurou apresentar a importância a leitura diária de poesias em sala de aula, como um gênero textual riquíssimo que pode favorecer a alfabetização.

Entretanto, é importante que a professora faça um bom planejamento de suas aulas, que leia os poemas com fervor, com intensidade, para que eles façam sentido para os alunos e para que possam transmitir e despertar diferentes emoções. As crianças

pequenas precisam de exemplos e, se a professora está de fato envolvida no ato de ler os textos poéticos, elas se sentirão motivadas e vão querer ouvir mais e mais. É preciso que os pequenos tenham interesse, motivação para conseguir, futuramente, ler com fluência e criar bons textos e, portanto, cabe à professora essa tarefa de incentivar o gosto pela apreciação da arte poética.

Dessa forma, na Educação Infantil a poesia deve ser apresentada como uma tarefa diária e contextualizada e, nessa perspectiva, o livro *Ou isto ou aquilo,* de Cecília Meireles, com seus poemas infantis e encantadores, podem conduzir as crianças de forma eficaz, lúdica e definitiva ao mundo da leitura e da escrita.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVICH, Fanny. **Literatura Infantil: gostosuras e bobices**. 4ª edição. Editora: Scipione, 1994.

ADAMS, M. J. **Consciência fonológica em crianças pequenas**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

AGUIAR, Vera Teixeira (coord). **Era uma vez...na escola: formando educadores para formar leitores.** Belo Horizonte: Formato Editorial, 2001.

AZEVEDO FILHO, L. A. de. **Poesia e estilo de Cecília Meireles (a pastora de nuvens).** Rio de Janeiro: José Olympio, 1970.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto; Secretaria de Educação Fundamental. Conhecimento de Mundo - **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasilia: MEC/1998. Vol. III.

BORDINI, M. G. **Poesia Infantil**. 2 ed. São Paulo: Ática, 1991.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para educação infantil**/Secretaria de Educação Básica – Brasília: MEC, SEB, 2010.

BRASIL, Secretaria de Educação do Ensino Fundamental**. Parâmetro Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa.** Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental 3. ed. Brasília, 2007.

COELHO, Nelly Novaes. **Literatura Infantil**. 6ª Edição Revista. São Paulo: Editora Ática, 1993.

CUNHA, M. A. A. **Literatura Infantil: Teoria e Prática**. 5 ed. São Paulo: Ática, 1986.

GOBI, Márcia. **Múltiplas linguagens de meninos e meninas no cotidiano da educação infantil.** Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. Departamento de Metodologia de Ensino e Educação Comparada. Agosto 2010.

GONÇALVES, Maria de Lourdes Bacicheti. **Poesia Infantil:** uma linguagem lúdica. Disponivel: https://editora.pucrs.br. Acessado: 28/08/2021.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e Gestão da Escola.** Goiânia: Alternativa, 2003.

MEIRELES, Cecília. **Problemas da literatura infantil.** 3 ed. – São Paulo: Summus; Brasília, 1979.

MEIRELES, Cecília. **Poesia Completa**. Volume I. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1997.

MEIRELES, Cecília. Livros para Crianças (09/11/1930). In: Meireles, Cecília. **Crônicas de educação 4**; planejamento editorial de Leodegário A. de Azevedo Filho. Rio de Janeiro: Nova Fronteira; Biblioteca Nacional, 2001 b. p. 121-123.

MEIRELES, Cecília. **As palavras que voam.** 1 ed. – São Paulo: Moderna, 2005.

MEIRELES, Cecília. **Ou isto ou aquilo**. São Paulo: Global, 2012.

MELLO, A. M. L. de. **Literatura infanto-juvenil: prosa & poesia**. Goiânia: UFG, 1995.

NUNES, Palmyra Baroni. **Alfabetização e Poesia**. Disponível: http//educacaopublica.cecierj.edu.br. Acesso: 15 de março de 2011.

SOUZA, Vivian de. **Benefícios da poesia no processo da alfabetização**. São Sebastião do Paraiso – MG, 2010.

QUEIRÓS, Bartolomeu Campos de. **As palavras voam**. 1 ed. – São Paulo: Moderna, 2005.

ZILBERMAN, R. **A literatura infantil na escola**. São Paulo: Global, 1995.

A AMPLIAÇÃO DA JORNADA ESCOLAR E AS ESCOLAS EM TEMPO INTEGRAL: PRECARIZAÇÃO À VISTA

Data de aceite: 02/01/2023

Eliete Maceno Novak

Fausto dos Santos Amaral Filho

RESUMO: Este texto é resultado de reflexões realizadas a partir de uma pesquisa mais ampla sobre a trajetória da educação integral em tempo integral com base nas políticas públicas educacionais que fundamentaram a ampliação da jornada escolar no Brasil e a expansão das escolas em tempo ampliado, em Curitiba, no período compreendido entre as primeiras experiências idealizados por Anísio Teixeira para a ampliação da jornada escolar até os dias atuais. No âmbito deste artigo, objetiva-se refletir acerca da ampliação da jornada escolar, a partir dos limites e possibilidades para a expansão das escolas em tempo integral voltadas à educação integral segundo as ações do governo federal. Metodologicamente, foi utilizada pesquisa bibliográfica e as análises foram apoiadas em diferentes contribuições teóricas de Moll, Guará, Cury, entre outros, para demonstrar os retrocessos da ampliação da jornada escolar a partir das propostas das emendas constitucionais.

PALAVRAS-CHAVE: Educação integral, tempo integral, políticas públicas educacionais.

THE EXTENSION OF THE SCHOOL DAY AND FULL-TIME SCHOOLS: PRECARIOUSNESS AT SIGHT

ABSTRACT: This article is a result of reflections made after a wide research about the integral education's trajectory based on educational public policies that fundamented the broadening of school days in Brazil and the expansion of full-time schools in Curitiba during the early experiments idealized by Anísio Teixeira until today. This article's goal is to make a reflection around the broadening of the school day, from its limits to the possibilities of expanding the full-time schools dedicated to integral education, taking in consideration the actions of the federal government. Regarding the methodology, bibliographical research was used and the analyzes were based on different theoretical contributions by Moll, Guará, Cury, among others, to demonstrate the setbacks in the expansion of the school day from the constitutional amendments proposals.

KEYWORDS: Integral education, full-time schools, educational public policies.

EDUCACIÓN INTEGRAL: LA EXPANSIÓN DEL DÍA ESCOLAR Y LAS ESCUELAS DE TIEMPO COMPLETO

RESUMEN: Este artículo es resultado de reflexiones realizadas a partir de una investigación más amplia sobre la trayectoria de la educación integral a tiempo completo a partir de políticas educativas públicas que apoyaron la expansión del horario escolar en Brasil y la expansión de las escuelas de tiempo extendido en Curitiba, en el período comprendido entre las primeras experiencias concebidas por Anísio Teixeira para ampliar la jornada escolar hasta la actualidad. En este artículo, el objetivo es reflexionar sobre la ampliación de la jornada escolar, desde los límites hasta las posibilidades de ampliación de las escuelas de tiempo completo orientadas a la educación integral de acuerdo con las acciones del gobierno federal. Metodológicamente, se utilizó la investigación bibliográfica y los análisis se apoyaron en diferentes aportes teóricos de Moll, Guará, Cury, entre otros, para demostrar los retrocesos en la ampliación de la jornada escolar a partir de las propuestas de reformas constitucionales.
PALABRAS CLAVE: Educación integral, tiempo completo, políticas públicas educativas.

INTRODUÇÃO

Na história recente da educação brasileira a educação integral e o tempo integral ocuparam um lugar de destaque devido a necessidade de aumentar a qualidade na educação básica pelo Governo Federal. A ampliação da jornada escolar dos estudantes na escola básica foi lançada com o objetivo de diminuir a desigualdade educacional e induzir a educação integral na perspectiva de oferecer oportunidades de aprendizagens. Assim, foram desenvolvidos programas de ampliação da jornada escolar em secretarias de educação do Brasil.

A MELHORIA DA QUALIDADE DA EDUCAÇÃO BÁSICA

As principais manifestações a favor da educação básica foram escritas em dois documentos históricos da educação brasileira, marcos na luta pela universalização e garantia do direito à educação. Um desses documentos foi o “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova”, de 1932, o outro foi o “Manifesto dos Educadores, mais uma vez convocados”, de 1959.

Ambos, escritos por intelectuais e educadores que buscavam melhorar a educação, tinham uma visão voltada para a promoção do desenvolvimento humano integral.

Nesse sentido, Anísio Teixeira, um dos signatário dos manifestos, passou a efetuar as primeiras experiências relacionadas, hoje, à Educação em Tempo Integral, por ele entendida como sendo a mais indicada para a formação dos alunos das classes populares na perspectiva de oferecer educação integral a partir da ampliação da jornada escolar.

As primeiras experiências foram o Centro Educacional Carneiro Ribeiro ou “Escola Parque”, inaugurado em 1950, em Salvador, idealizada por Anísio Teixeira e, mais tarde, os Centros Integrados de Educação Pública – Cieps, inaugurados em 1985, no Rio de Janeiro,

sob a orientação de Darcy Ribeiro. Esses foram os primeiros espaços intencionalmente projetados para serem lugares voltados à educação em tempo integral.

Para Anísio Teixeira, as oportunidades educativas deveriam ser expandidas da educação básica até a universidade e as experiências deveriam aproximar os alunos e os conhecimentos. Nunes (2009) destaca que a concepção de Anísio Teixeira demonstrava que "[...] era preciso expandir as atividades da escola primária, as oportunidades de comunicação entre os alunos e de vivência em diferentes atividades" (NUNES, 2009, p. 123).

Assim como Anísio Teixeira, Darcy Ribeiro (1922-1997) foi um defensor da escola pública, procurou identificar e combater as desigualdades, idealizou, planejou e projetou uma das principais políticas públicas de educação integral do Brasil.

Darcy Ribeiro assinou o "Manifesto dos Educadores Mais uma vez convocados", de 1959, uma reafirmação do "Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova", de 1932.

Nessa perspectiva, Darcy Ribeiro, destacou-se pela sua luta a favor da educação pública ao ocupar cargos políticos, como: Ministro da Educação, Chefe da Casa Civil, Vice-Governador e Senador, cargos que o ajudaram a alavancar as ideias sobre a educação pública. Darcy Ribeiro conheceu Anísio Teixeira quando este era presidente do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (1952-1964) e a partir de então abraçou a ideia de tornar a escola mais acessível.

Gomes (2010) aponta que Darcy Ribeiro era "educador, antropólogo, indigenista, escritor de ficção e político [...] edificador de Centros Integrados de Educação Popular (Cieps) no Rio de Janeiro", [...] e criador de universidades" (GOMES, 2010, p. 11).

O mesmo autor acrescenta que Darcy Ribeiro era um homem inquieto e, em sua biografia, podemos constatar o quanto ele idealizou "a educação como processo emancipador e redentor de iniquidades sociais" (GOMES, 2010, p. 13).

Conforme Gomes (2010), quando Darcy Ribeiro voltou do exílio, fundou, junto com Leonel Brizola e outros companheiros, o Partido Democrático Trabalhista (PDT), candidataram-se a governador e vice-governador do Estado do Rio de Janeiro durante as eleições diretas de 1982. Assim que foram eleitos, construíram os Cieps, mas ao final do seu mandato, seus opositores assumiram o governo e desmontaram a rede de Cieps. Porém, em 1990, Brizola voltou como governador e Darcy como senador, quando juntos, construíram e reconstruíram os Cieps.

O plano de governo para a educação brasileira, de Brizola e Darcy Ribeiro, era o de reverter a precária situação educacional do povo brasileiro, devido aos altos índices de analfabetismo, que se refletiam no despreparo para o exercício da cidadania. Nesse sentido, Brizola tornou a educação sua política de governo.

A construção dos CIEPs, escolas em tempo integral, de cunho político, foi uma das metas do PEE[1]. O Programa Especial de Educação deixou questões que contribuíram

1 Programa Especial de Educação (I PEE, de 1983 a 1986, e II PEE, de 1991 a 1994) .

para a reflexão sobre as escolas em tempo integral. Segundo Gomes (2010), os CIEPs contavam com salas de aula, centro médico, ginásio coberto ou salão polivalente, pois serviam para apresentações, biblioteca e as moradias dos alunos residentes.

Inspirados pelas Escolas Parque, outros espaços foram instituídos para atender e dar atenção às crianças e aos adolescentes do ensino fundamental em tempo integral, como, por exemplo: os Centros Integrados de Atendimento à Criança-CIACs, de 1991, implantadas pelo governo Collor, os Centros Integrados de Educação Pública-CIEPs, implantados na gestão de Leonel Brizola, as Escolas de Tempo Integral-ETIs e os Centros de Educação Integral-CEIs, no Paraná, a Escola Plural, implantada pela Prefeitura de Belo Horizonte, a Escola Cabana, implantada pela Prefeitura de Belém. Demonstrando, assim, o interesse em construir escolas em tempo integral. Espaços exemplares de escolas organizadas a partir de um ideal visionário, que serviu de inspiração e fizeram parte dos planos de governo e, hoje, estão escritos em documentos políticos e educacionais no Brasil.

Para Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro a educação deveria ser pública, gratuita, laica, democrática e com um currículo o mais completo possível.

Como sabemos, a educação brasileira, conforme a Constituição Federal (CF/88)[2], é um direito humano. Sobre a ampliação da jornada escolar, a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) da Educação, Lei nº 9.394, aprovada em 1996 diz, em seu texto, que a jornada escolar no ensino fundamental deveria ser ampliada. Nos seguintes termos:

> **Art. 34.** A jornada escolar no ensino fundamental incluirá pelo menos quatro horas de trabalho efetivo em sala de aula, sendo progressivamente ampliado o período de permanência na escola.
>
> § 2º O ensino fundamental será ministrado progressivamente em tempo integral, a critério dos sistemas de ensino (BRASIL, 1996).

Nesse sentido, foi criado o "Plano de Desenvolvimento da Educação" (PDE/2007), previsto no Art. 214 da CF/88, em conjunto com o "Plano Metas Compromisso Todos pela Educação", instituído pelo Decreto Lei nº 6.094/2007. O "Plano de Desenvolvimento da Educação" era composto por um conjunto de programas e o "Programa Mais Educação" (PME) foi um desses programas.

Em nível federal, o Ministério da Educação (MEC) criou o programa "Mais Educação", na perspectiva de ampliar o tempo de permanência dos alunos nas escolas. Sendo assim, o "Programa Mais Educação", foi instituído pela Portaria Interministerial nº 17/2007 e o objetivo era ampliar a jornada escolar na perspectiva de induzir a educação integral em tempo integral (BRASIL, 2007).

O reconhecimento da ampliação da jornada escolar como um programa complementar para que todos os alunos tenham acesso ao conhecimento fez com que o sistema educacional brasileiro desenvolvesse políticas e mantivesse órgãos responsáveis

2 BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil (1988). Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm. Acesso em: 4 de jan. de 2021.

pelo funcionamento em nível federal, estadual e municipal.

O referido Programa promoveu a ampliação de tempos, espaços, oportunidades educativas e o compartilhamento da tarefa de educar entre os profissionais da educação e de outras áreas, as famílias e diferentes atores sociais, sob a coordenação da escola e dos professores. (BRASIL, 2007).

Segundo o Capítulo I, Dos objetivos, o “Programa Mais Educação” tinha como objetivo:

> Art. 1º [...] contribuir para a formação integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio da articulação de ações, de projetos e de programas do Governo Federal e suas contribuições às propostas, visões e práticas curriculares das redes públicas de ensino e das escolas, alterando o ambiente escolar e ampliando a oferta de saberes, métodos, processos e conteúdos educativos. Parágrafo único. O programa será implementado por meio do apoio à realização, em escolas e outros espaços socioculturais, de ações sócio-educativas no contraturno escolar, incluindo os campos da educação, artes, cultura, esporte, lazer, mobilizando-os para a melhoria do desempenho educacional, ao cultivo de relações entre professores, alunos e suas comunidades, à garantia da proteção social da assistência social e à formação para a cidadania, incluindo perspectivas temáticas dos direitos humanos, consciência ambiental, novas tecnologias, comunicação social, saúde e consciência corporal, segurança alimentar e nutricional, convivência e democracia, compartilhamento comunitário e dinâmicas de redes. (BRASIL, 2007, p. 2).

O programa pretendeu contribuir para a formação integral de crianças, adolescentes e jovens por meio de ações sócio educativas, projetos e programas articulados pelo governo federal, desenvolvidos pelas redes públicas de ensino, nas escolas e em espaços socioculturais, no contraturno escolar, para a melhoria do desempenho educacional, da convivência na comunidade e acadêmica, com garantia da proteção e assistência social, através da “indução à ampliação da jornada escolar e a organização curricular na perspectiva da Educação Integral”. (BRASIL, 2011, p. 6).

As relações intersetoriais permitiram a articulação de ações entre diferentes ministérios e implementaram programas, por exemplo, de apoio às famílias, e, inclusive, de apoio à segurança alimentar. O programa contava com o apoio de ministérios, dos estados e municípios (entes federados), parcerias com organizações da sociedade civil e entidades públicas e privadas.

Nesse sentido, o desenvolvimento de ações interministeriais entre a educação, saúde e assistência social apontaram que é necessário um conjunto de ações integradas a uma rede de políticas sociais, a sociedade e o Estado para que sejam construídas práticas de educação integral para a “realização das potencialidades de cada indivíduo para que possa evoluir plenamente com a conjugação de suas capacidades, conectando as diversas dimensões do sujeito (cognitiva, afetiva, ética, social, lúdica, estética, física, biológica)”. (GUARÁ, 2006, p.16).

Assim, o tempo integral passou a ser um dos elementos de melhoria da qualidade da educação, uma ligação entre o turno regular e a ampliação da jornada escolar na perspectiva de educação em tempo integral.

A ampliação da jornada escolar foi determinada no "Plano Nacional de Educação" (PNE, 2014), para o decênio 2014-2024, a partir da implantação da Meta 06, sua finalidade era ampliar a oferta de educação em tempo integral. A respeito desse plano, destaca-se a:

> META 6: Oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos (as) alunos (as) da educação básica. (BRASIL, 2014).

Essa meta tinha como prioridade a educação em tempo integral para a melhoria da qualidade da educação básica. A verificação da qualidade da educação é medida através do "Índice de Desenvolvimento da Educação Básica" (IDEB), que corresponde à Meta 7 do PNE/2014. A Meta 7 também faz parte do "Plano de Desenvolvimento da Educação" (PDE) e do "Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação" (Decreto n.º 6.094/07).

O IDEB é o principal indicador de qualidade educacional do Ministério da Educação (MEC), que orienta as políticas públicas para a melhoria da qualidade da aprendizagem e do desenvolvimento, elaborado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira (INEP/MEC), reúne dados da Prova Brasil, do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), do Censo da Educação Básica, juntamente com as taxas de aprovação, reprovação e abandono da educação infantil e dos ensinos básico e médio e está baseado em metas intermediárias fixadas entre o período de 2015 a 2021 (bienais). A média para o IDEB de 2021, segundo a Meta 7 do "Plano Nacional de Educação" (PNE) 2014 - 2024, é buscar:

> [...] a melhoria da qualidade da educação básica, enfocando, particularmente, a melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem dos estudantes de modo a atingir, até 2021, as seguintes médias nacionais para o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb): 6,0 para os anos iniciais do ensino fundamental (EF); 5,5 para os anos finais do ensino fundamental; e 5,2 para o ensino médio (EM) (BRASIL, 2014).

A organização para a operacionalização e materialização da ampliação da jornada escolar incluiu a criação do "Programa Dinheiro Direto na Escola" para a Educação Integral (PDDE/Educação Integral) e do "Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação" (FNDE). Ambos repassavam recursos administrados pelo Governo Federal e levavam em conta os gastos e a receita governamental.

O repasse financeiro de programas de Educação Integral em tempo integral coube ao Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – Fundeb, criado pela Emenda Constitucional nº 53/2006 e regulamentado pela Lei nº 11.494/2007 e pelo Decreto nº 6.253/2007, até 2020[3], em

3 O Congresso Nacional promulgou, em 26/08/2020, no Plenário do Senado, a Emenda Constitucional 108, decorrente da PEC 26/2020, que determinou a instituição em caráter permanente do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da

substituição ao Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério – Fundef. (BRASIL, 2007).

Os recursos destinados à Educação Básica (nível I) dependem do número de alunos matriculados anualmente nas escolas cadastradas nas diferentes etapas da rede de ensino, na Educação Infantil (crianças de 3 até 5 anos), no Ensino Fundamental (alunos de 6 a 14 anos) e no Ensino Médio (alunos de 15 a 17 anos), independentemente da modalidade da Educação Básica, quer seja, a educação indígena, de jovens e adultos (EJA), especial, profissional ou a distância e do tipo de estabelecimento de ensino da Educação Básica (urbano ou campo) e a educação superior (nível II) estaduais, a partir de dados do Censo Escolar da Educação Básica apurados pelo INEP.

As fontes de recursos do FUNDEB incluem impostos estaduais e municipais, como: o Fundo de Participação dos Estados (FPE), o Fundo de Participação dos Municípios (FPM), os Produtos Industrializados sobre Exportação (IPI-Exp.), o Imposto sobre Circulação de Mercadorias e Serviços (ICMS), o Imposto sobre Propriedade de Veículos Automotores (IPVA), o Imposto sobre Transmissão Causa Mortis e Doações (ITCD) e o Imposto Territorial Rural (ITR). E ainda, o Imposto de Renda Retido na Fonte (IRRF) dos servidores públicos municipais, o Imposto sobre Operações Financeiras sobre o ouro (IOF-Ouro), o Imposto Predial e Territorial Urbano (IPTU), o Imposto sobre Serviços de Qualquer Natureza (ISS) e o Imposto sobre Transmissão de Bens Imóveis Inter-Vivos (ITBI) compõem um valor que deve garantir o padrão mínimo de qualidade expresso no art. 6º da Constituição.

O Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), apresentado pela Lei nº 11.494/2007, vigente até dezembro de 2020, regulamentado pelo Decreto nº 6.253/2007, declara a educação básica em tempo integral como sendo a "jornada escolar com duração igual ou superior a sete horas diárias, durante todo o período letivo, compreendendo o tempo total que um mesmo aluno permanece na escola ou em atividades escolares" (Art. 4º). Segundo Cury, isso preencheu as lacunas deixadas pelo FUNDEF, mas devido a Emenda Constitucional 50/2009, foi "insuficiente para um acesso em todas as etapas da Educação Básica e sua respectiva qualidade" (CURY, 2018, p. 1244).

Ainda segundo Cury (2018), a redação do Art. 214, da Constituição Federal, passou a vigorar com o acréscimo do inciso VI, a qual estabeleceu o Produto Interno Bruto (PIB) como referência proporcional para a aplicação dos recursos públicos em educação. Essa referência ao PIB dá condições financeiras para que a Educação Básica alcance as metas propostas no Plano Nacional de Educação, Lei nº 13.005/2014. Entretanto, da mesma forma, caso os investimentos na Educação Básica não cheguem a 10% do PIB, a possibilidade de alcançar as metas e estratégias ficarão comprometidas.

Em 2014 Dilma Rousseff assumiu o seu segundo mandato presidencial. Após dois anos de mandato, houve o impeachment da então presidente Dilma Rousseff e o vice-

educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb).

presidente da República, Michel Temer (PMDB), assumiu o poder. Os primeiros meses do governo Temer foram marcados por propostas de reformas da previdência social, emendas à constituição, imposição de limites de gastos na educação, tecnologia, ciência, funcionalismo, entre outras, que comprometeram a manutenção e o investimento em educação.

Em 2016, conforme apontam Oliveira e Colares (2019), foi aprovada a proposta de Emenda Constitucional nº 241 (PEC 241), na Câmara dos Deputados e a Emenda Constitucional nº 55 (PEC 55), no Senado Federal, passando a instituir o Novo Regime Fiscal (NRF) e a vigorar como Emenda Constitucional nº 95, com validade de 20 anos, até 2036, limitando os gastos e investimentos em políticas públicas, inclusive o atual Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024), Lei nº 13.005/2014, e o próximo PNE de 2025 a 2035.

A Proposta de Emenda à Constituição (PEC) nº 241- A, de 2016, institui que:

> Art. 104. No caso de descumprimento de limite individualizado, aplicam-se, no exercício seguinte e até o final do exercício de retorno das despesas aos respectivos limites, ao Poder Executivo ou a órgão elencado nos incisos II a V do caput do art. 102 deste Ato das Disposições Constitucionais Transitórias que o descumpriu, sem prejuízo de outras medidas, as seguintes vedações:
>
> I - concessão, a qualquer título, de vantagem, **aumento, reajuste ou adequação de remuneração de** membros de Poder ou de órgão, de **servidores e empregados públicos** e militares, exceto dos derivados de sentença judicial transitada em julgado ou de determinação legal decorrente de atos anteriores à entrada em vigor desta Emenda Constitucional;
>
> II - **criação de cargo, emprego ou função** que implique aumento de despesa;
>
> III - **alteração de estrutura de carreira** que implique aumento de despesa;
>
> IV - **admissão ou contratação de pessoal**, a qualquer título, ressalvadas as reposições de cargos de chefia e de direção que não acarretem aumento de despesa e aquelas decorrentes de vacâncias de cargos efetivos ou vitalícios;
>
> V - **realização de concurso público**, exceto para as reposições de vacâncias previstas no inciso IV;
>
> VI – **criação ou majoração de auxílios, vantagens, bônus, abonos, verbas de representação ou benefícios** de qualquer natureza em favor de membros de Poder, do Ministério Público ou da Defensoria Pública e de servidores e empregados públicos e militares;
>
> VII – criação de despesa obrigatória;
>
> VIII - adoção de medida que implique r**eajuste de despesa obrigatória acima da variação da inflação**, observada a preservação do poder aquisitivo referida no inciso IV do caput do art. 7º da Constituição.
>
> § 1º As vedações previstas nos incisos I, III e VI do caput, quando descumprido qualquer dos limites individualizados dos órgãos elencados nos incisos II, III e IV do caput do art. 102 deste Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, aplicam-se ao conjunto dos órgãos referidos em cada inciso (BRASIL, 2016, grifos nossos).

Os efeitos da Emenda Constitucional nº 95/2016 foram imediatos, pois comprometeram os repasses de recursos financeiros públicos arrecadados pelo governo federal e repassados aos estados e municípios para a manutenção e desenvolvimento das diferentes etapas, níveis e modalidades da educação básica, ficando esses limitados aos mesmos valores do ano anterior corrigidos pelo Índice Nacional de Preços ao Consumidor Amplo (IPCA).

Segundo Moll (2017, p. 65), a história da educação escolar no Brasil é marcada por avanços e retrocessos. A autora considera que:

> **A paralisia do atual Plano Nacional de Educação** (PNE), transformado na lei nº 13.005/2014, organizado em 10 metas e inúmeras estratégias para execução no período 2014-2024, entre as quais a expansão do PIB a ser aplicado na área, é comparável com o congelamento do primeiro PNE, aprovado em 1962 e nunca executado, por força do arbítrio instalado no país em 1964. Do mesmo modo que **as definições constitucionais de 1934 foram congeladas pelo Estado Novo** e substituídas pelos preceitos autoritários de 1937 e congeladas, junto, foram as aspirações explicitadas no Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova de 1932, que propunha uma educação primária universal, gratuita, obrigatória, laica e que juntasse nas mesmas classes meninos e meninas (a denominada co-educação). (Grifos nossos).

Da mesma forma como ocorreu com o primeiro PNE de 1962, novamente tem-se o congelamento de políticas públicas que tinham como objetivo estimular as escolas a ampliarem a jornada escolar, especialmente para os alunos mais vulneráveis em termos sociais, para os quais a escola é, além de um espaço de ensino, concomitantemente, um espaço de promoção da justiça social, condição essencial para que a escola cumpra o papel de formação integral.

A trajetória de implantação da jornada escolar foi interrompida e os cortes no orçamento provocado pelo ajuste fiscal, mercado internacional, privatizações, diminuição dos royalties do pré-sal para a educação, entre outros, paralisou o cumprimento das metas do PNE trazendo danos à sociedade.

Em 2015, escolas que atendiam milhões de estudantes passaram a receber os repasses em parcelas, houve atrasos, sub-investimentos, não houve abertura de inscrições no "Programa Mais Educação" e diminuíram os repasses das verbas orçamentárias.

Em 2016, o Ministro da Educação, Aloízio Mercadante, anunciou a intenção de reformular o "Programa Mais Educação" (2007-2016) e, em outubro, foi lançado o "Programa Novo Mais Educação" (PNME).

Entre 2016 e 2018 as limitações (mudanças na exploração do Pré-sal, reforma do ensino médio, PEC 95, entre outros) forçaram a descontinuidade de investimento e, consequentemente, o apoio à ampliação do tempo e dos espaços educativos, na extensão e na realização de atividades no contraturno escolar. As limitações nos investimentos em Educação Integral em tempo integral precisam ser compreendidas como política de Estado e não de governo. Os investimentos devem ir além das questões do direito à educação

e das necessidades de proteção social, devem ser compreendidos como um direito ao desenvolvimento integral.

Mesmo após a ampliação da jornada escolar ser comprovadamente uma possibilidade de aumentar as chances de desenvolvimento dos alunos carentes, do preparo para a cidadania e da qualificação para o mundo do trabalho, os investimentos em escolas em tempo integral foram descontinuados.

Quanto aos avanços, a educação em tempo integral foi inserida na agenda pública, a importância de se organizar a ampliação da jornada escolar, colocou em pauta as demandas por proteção social, debateu a negação dos direitos de crianças, adolescentes e jovens e materializou um modelo de política pública educacional para a formação humana integral.

A elaboração de novas ações para a implantação de escolas de educação integral seria um modo de ampliar as oportunidades educacionais dos alunos das classes populares. Porém, após o governo federal propor um teto de gastos públicos, chamado de Novo Regime Fiscal, o plano foi encaminhado para a Câmara dos Deputados, como PEC 241/2016 (PEC do Teto dos Gastos Públicos) e para o Senado Federal, como PEC 55/2016. A PEC 241/2016 passou a ser Emenda Constitucional nº 95 (PEC 95/2016). Aprovada em 15 de dezembro de 2016, introduziu o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias (ADCT) e ainda, instituiu o Novo Regime Fiscal, pelo prazo de:

> Art. 106. Fica instituído o Novo Regime Fiscal no âmbito dos Orçamentos Fiscal e da Seguridade Social da União, que vigorará por ***vinte exercícios financeiros,*** nos dos arts. 107 a 114 deste Ato das Disposições Constitucionais Transitórias." (BRASIL, 2016b, grifos nossos).

A partir do Novo Regime Fiscal (NRF), os recursos repassados pelo governo federal para os Estados e Distrito Federal, para obrigatoriamente garantir e universalizar o direito à educação, com um padrão mínimo de qualidade, prioritariamente para os alunos que hoje estão matriculados na educação básica das redes pública de ensino, ao invés de ter aumento nos investimentos, sofreram restrições, dificultando o cumprimento das 20 metas do PNE (2014-2024).

Em 2019, foram lançadas três Propostas de Emendas à Constituição (PECs), as propostas fazem parte do "Plano Mais Brasil", e ainda serão votadas pela Câmara dos Deputados e no Senado, em dois turnos e terão que ter 3/5 de votos a favor para que possam ser promulgadas.

As PECs que mais impactam a educação são: 1) a PEC Emergencial (PEC 186) trata da possibilidade de reajuste salarial e progressão na carreira, permite redução de jornada de trabalho e dos salários em até 25% para os servidores que ganham acima de três salários mínimos, impede que estados e municípios realizem concursos públicos, o que amplia a terceirização e precarização dos contratos de trabalho. 2) a PEC dos Fundos Públicos (PEC 187), que propõe a extinção de 281 fundos públicos para pagamento da

dívida pública, ou seja, transferindo dinheiro dos serviços públicos para a iniciativa privada. Entre os fundos que podem ser extintos está o Fundo Nacional da Cultura, usado para desenvolvimento de políticas públicas ligadas à arte em todo o Brasil. 3) a PEC do Pacto Federativo (PEC 188), que propõe a unificação dos gastos mínimos obrigatórios para saúde e educação. Assim, em vez de investir o mínimo de 25% em educação e 15% em saúde, os estados e municípios vão poder escolher em qual investir. 4) a PEC da Regra de Ouro (PEC 438/18), que prevê redução de jornada e salários dos servidores, aumento das alíquotas de contribuição previdenciária e privatizações. Quando o governo atinge o teto de gastos, tem caráter vitalício, atinge os servidores que já estão na ativa, e não apenas os novos servidores. 5) a PEC Paralela (PEC 133/19), que permite que estados e municípios tenham as mesmas regras previdenciárias definidas pela União. A Reforma Administrativa estabelece o fim do direito à estabilidade e possibilidade de demissão de servidores concursados, redução de pisos salariais, extinção de carreira e a redução de postos de trabalho[4] (SISMMAC, 2020, p. 2).

Em Curitiba foi enviado à Câmara Municipal um projeto que aplica a Reforma Previdenciária (PEC 103/2019). O projeto altera os artigos 91 e 94 da Lei Orgânica de Curitiba, aumentando a idade mínima para a aposentadoria dos servidores da ativa e cobrando uma alíquota de quem recebe acima de um salário mínimo.

Acima das discussões jurídicas e constitucionais, os investimentos educacionais são essenciais para que a educação integral em tempo integral atinja os padrões mínimos de qualidade e continue a oferecer oportunidades indispensáveis de aprendizagem.

No Brasil, a educação integral em tempo integral está centrada em alunos matriculados no ensino fundamental regular, em escolas públicas ou em unidades escolares anexas, para alunos com dificuldades de aprendizagens ou em situação de risco e/ou vulnerabilidade. Sendo assim, estes alunos serão mais impactados porque além de dificuldades de aprendizagem ainda sofrem os efeitos das desigualdades sociais.

De fato, é de vital importância o atendimento aos alunos com dificuldades de aprendizagens, em situação de risco e/ou vulnerabilidade sejam atendidos. Porém, o corte de gastos, ou melhor, investimentos em escolas em tempo integral limita os avanços pela igualdade de oportunidades educativas e a melhoria da educação pública.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A ampliação da jornada escolar é uma tarefa complexa e está diretamente relacionada aos cortes de investimentos em moradia, trabalho, segurança e saúde, que são alguns dos aspectos que, individualmente, podem não parecer relevantes, mas em conjunto são. É importante considerar o quanto esses aspectos influenciam no processo

4 Jornal Mobilização. Informativo Unificado Sismmac e Sismuc, Mar. 2020. Disponível em: https://www.sismmac.org.br/disco/arquivos/jornal-di/20200303_jornal_mobilizacao_mar_OK-site.pdf. Acesso em: 8 de jan. 2021.

de ensino e aprendizagem de cada aluno.

Nesse sentido, Anísio Teixeira construiu um legado ao longo de sua trajetória profissional, na luta em defesa da escola pública, contribuiu para a construção de um projeto democrático e nos mostra que é possível ampliar a jornada escolar para a emancipação social. Dessa forma, a escola em tempo integral surgiu para dar oportunidade educacionais aos menos favorecidos.

A trajetória histórica e as transformações políticas das propostas educacionais para a ampliação da jornada escolar mostram que os alunos, através de programas de ampliação da jornada escolar, tiveram oportunidades educacionais mais amplas na busca de uma formação plena, um reconhecimento da urgência de cuidarmos e educarmos os alunos de classes mais carentes.

Nessa perspectiva, é preciso pensar as escolas em tempo integral como promotoras da vida plena em sociedade. Para tanto, é preciso investir em escolas de tempo integral. Mas, a descontinuidade dos planos, o rompimento com programas e a aprovação das propostas de emendas constitucionais levam a concluir que estamos retrocedendo ao invés de investirmos em educação.

Cabe destacar que a ampliação da jornada escolar trouxe para o centro das discussões educacionais a importância da educação integral em tempo integral. A ampliação da jornada escolar, desde as primeiras experiências, mostrou que existem embates políticos e ideológicos para execução e manutenção da educação, acarretando a descontinuidade das ações que deveriam responder às necessidades das escolas em tempo integral. Assim, as descontinuidades dificultam a manutenção e a elevação da qualidade educacional.

Para diminuir as despesas em diversas áreas (educação, saúde, segurança entre outras) as PECs estão sendo aprovadas e houve o alinhamento entre estados e municípios, seguindo as reformas defendidas pela União, o Plano Nacional de Educação (2014-2024) poderá ser inviabilizado, causando um desmonte dos serviços públicos, precarizando as condições de trabalho (falta generalizada de professores, pedagogos, secretarias, extinção das séries, desvio de função) e dificultando a expansão das escolas em tempo integral, pois, num futuro bem próximo, os investimentos no processo de formação continuada dos professores e em concursos públicos para a carreira do magistério, condições indispensáveis para o avanço das políticas públicas para a promoção da educação em tempo integral, serão limitados.

A busca para a efetivação da educação integral para o desenvolvimento pleno, do aluno como um todo (física, emocional e intelectual), exige necessariamente o tempo integral e implica na organização coletiva do tempo escolar, para que os alunos tenham mais saberes, conhecimentos e experiências educativas, os cortes financeiros não podem limitar os investimentos em educação.

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, Fernando de.[et al.]. Manifesto dos pioneiros da Educação Nova (1932) e dos educadores (1959). Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me4707.pdf>. Acesso em: 09 de jul. de 2020.

BRASIL. Câmara Federal. **Emendas apresentadas à PEC nº 241**, de 2016. Brasília, DF, 2016. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra;jsessionid=DD2DA1D5247542062B849A74F7ECEFC3.proposicoesWebExterno2?codteor=1502517&filename=Tramitacao-PEC+241/2016>. Acesso em: 11 de jul. de 2020.

______. Congresso Nacional. **PLC n° 103 de 20 de outubro de 2012**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, DF, 2012.

______. Congresso Nacional. **PL n° 8.035, de 20 de dezembro de 2010.** Aprova o Plano Nacional de Educação para o decênio 2011-2020 e dá outras providências. Brasília, DF, 2010.

______. Congresso Nacional. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Diário Oficial da União, 5 de outubro de 1988. Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf>. Acesso em: 09 de jul. de 2020.

______. MEC. **Programa Mais Educação: passo a passo**. Brasília: MEC; SECAD, 2011.

______. Presidência da República. **Lei n° 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, DF, 2014.

______. Presidência da República. **Decreto n° 11.494, de 20 de junho de 2007.** Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação. Brasília, DF, 2007. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/lei/l11494.htm>. Acesso em: 10 de julho de 2020.

______. Presidência da República. **Emenda Constitucional n° 95, de 15 de dezembro de 2016.** Institui o Novo Regime Fiscal, e dá outras providências. Brasília, DF, 2016b. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc95.htm>. Acesso em: 11 de jul. 2020.

______. MEC. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CEB n° 11, de 07 de abril de 1998.** Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 07 abr. 1998a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/resolucao_ceb_0298.pdf>. Acesso em: 11 de jul. 2020.

______. Presidência da República. **Portaria Interministerial nº 17, de 24 de abril de 2007**. Institui o Programa Mais Educação, que visa fomentar a educação integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio do apoio a atividades sócio-educativas no contraturno escolar.

______. Presidência da República. **Decreto nº 7.083, de 27 de janeiro de 2010.** Dispõe sobre o Programa Mais Educação.

______. Presidência da República. **Lei n° 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, DF, 2014.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Financiamento da Educação Brasileira: do subsídio literário ao FUNDEB**. Educ. Real.**,** Porto Alegre, v. 43, n. 4, p. 1217-1252, out. 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/edreal/v43n4/2175-6236-edreal-43-04-1217.pdf>. Acesso em: 11 de jul. 2020.

GOMES, Candido Alberto. Darcy Ribeiro. Recife: Fundação Joaquim Nabuco / Editora Massangana, 2010. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me4696.pdf>. Acesso em: 09 de jul. de 2020.

GUARÁ, Isa Maria F. Rosa. É imprescindível educar integralmente. Cadernos CENPEC. São Paulo: CENPEC, 2006. p. 15-24.

MOLL, Jaqueline. **Reformar para retardar: a lógica da mudança do EM.** Revista Retratos da Escola, v. 11, nº 20, p. 61-74, 2017. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/771/725>. Acesso em: 11 de jul. de 2020.

NUNES, Clarice. Centro Educacional Carneiro Ribeiro: concepção e realização de uma experiência de educação integral no Brasil. Em Aberto, Brasília, v. 22, n. 80, p. 121- 134, abr. 2009.

NUNES, Clarice. Anísio Teixeira. Recife: Fundação Joaquim Nabuco/Editora Massangana, 2010. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me4689.pdf>. Acesso em: 08 de jul. de 2020.

OLIVEIRA, T. L. M. M., & COLARES, M. L. I. S. (2019). **O plano municipal com vista ao atendimento do plano nacional.** Revista HISTEDBR On-line, 19, e019052. Disponível em:<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8654934/21833>. Acesso em: 11 de jul. de 2020.

SISMMAC. Ataques aos servidores são manobra para destruir serviços públicos. Informativo do Sindicato dos Servidores do Magistério Municipal de Curitiba, março, 2020. Disponível em: https://www.sismmac.org.br/disco/arquivos/jornal-di/20200303_jornal_mobilizacao_mar_OK-site.pdf. Acesso em 8 de jan. de 2021.

CAPÍTULO 3

A CRIMINALIZAÇÃO DA CANNABIS NO MUNDO: UMA HISTÓRIA DE PRECONCEITO E INTERESSES ECONÔMICOS

Data de aceite: 02/01/2023

Caio Carvalho Ribeiro
Licenciado em Educação Física pela Universidade do Norte do Paraná UNOPAR
Cursando Bacharel em Direito pela Faculdades Unidas de Campinas FAcUnicamps

RESUMO: Inflamadas discussões acerca do tema fazem a cannabis ser um assunto amplamente tratado nos palcos de debates políticos, sociais e econômicos pelo mundo. Presente na humanidade a muito tempo com seu uso abrangido desde rituais religiosos, produção têxtil e de maneira recreativa, esta pesquisa teve o intuito de mostrar como o seu proibicionismo está pautado em interesses específicos. Analisando relatos históricos, livros e artigos científicos foi possível ver que a cannabis, algo que era comum e presente em diversas culturas, passou a ser criminalizada e demonizada por aqueles que tinham motivos puramente financeiros e preconceituosos. Hoje, alguns países já conseguem ver as vantagens que o fim da criminalização pode trazer, tendo em vista o promissor aquecimento do mercado de maconha legal. Diversos setores estão abrindo as portas para o uso da cannabis e colhendo seus frutos.

PALAVRAS-CHAVE: Cannabis; Proibição; Preconceito.

THE CRIMINALIZATION OF CANNABIS IN THE WORLD: A HISTORY OF PREJUDICE AND INTEREST

ABSTRACT: Inflamed discussions on the subject make cannabis a subject widely discussed in the stages of political, social and economic debates around the world. Present in humanity for a long time with its use ranging from religious rituals, textile production and recreationally, this research aimed to show how its prohibitionism is based on specific interests. Analyzing historical reports, books and scientific articles, it was possible to see that cannabis, something that was common and present in different cultures, started to be criminalized and demonized by those who had purely financial and prejudiced reasons. Today, some countries can already see the advantages that the end of criminalization can bring, given the promising heating of the legal marijuana market. Several sectors are opening the doors to the use of cannabis and reaping its rewards.

KEYWORDS: Cannabis; Prohibition;

Prejudice.

INTRODUÇÃO

Durante milhões de anos de evolução o ser humano aprendeu a conviver com diversos tipos de recursos presentes na natureza e usufruir de seus proventos. Existem animais que nos fornecem carne e leite, e aqueles os quais usamos sua força para nos ajudar no trabalho. Já no reino vegetal, inúmeras plantas nos auxiliam com seus potenciais medicinais e fornecendo madeira para nossos barcos, ferramentas e casas. É difícil imaginar um cenário onde o homem não utilize de recursos da natureza para se beneficiar e evoluir. Contudo, existem uma planta que, além de seu rico potencial medicinal, também é uma opção eficiente na indústria têxtil, podendo ser usada até mesmo na produção de couro e papel, além, do seu potencial medicinal e fator psicoativo.

O cânhamo, que é um parente direto da cannabis, foi um grande recurso do ser humano nos avanços históricos importantes que fizeram a sociedade ser o que é hoje. Do oriente ao ocidente, a cannabis esteve presente nas diversas e distintas culturas da história, sendo utilizado em rituais religiosos, medicinais, afrodisíacos etc. Seria correto da nossa parte hoje, com todo o avanço científico e conhecimento acumulado, não usufruir dos benefícios que essa planta pode oferecer?

Quanto mais acelerado estão os avanços tecnológicos, e mais questionadora a sociedade se mostra, países no mundo todo estão se libertando das amarras da ignorância e do preconceito que restringiam o uso da cannabis pela população, alterando os regulamentos acerca do tema, incentivando o mercado e mudando a forma como cannabis é valorada na sociedade.

A CANNABIS NA HISTÓRIA

Fácil de ser cultivada em diversos locais e climas do mundo, com inúmeros benefícios à saúde, a cannabis é um tabu na sociedade que, cada vez mais é palco em estudos, notícias e *posts*. Inflamadas acusações por quem é contra e apaixonadas defesas por aqueles que acreditam no seu potencial fazem desse assunto um palco para debates médicos, sociais e jurídicos. Os seres humanos conhecem o poder da cannabis a milhares de anos, desde sementes e roupas encontradas em túmulos antigos a velas de embarcações que cruzaram os mares a fio.

Quando Gutemberg, em 1445, inventou suas prensas, foi no papel de cânhamo que foram impressas as primeiras versões da bíblia. Quando os navegadores traçaram o curso para o descobrimento do novo mundo, foi com velas feitas a partir das fibras de cânhamo que suas caravelas cruzaram os mares.

A primeira citação da planta em registros históricos foi por volta de 2.700 a.C. no

livro chinês Pen Tsao, considerado como “a primeira farmacopeia do mundo”, onde trazia o uso da cannabis para o tratamento de dores articulares. (ROBINSON, 1996)

Carl Edward Sagan, físico, biólogo, astrônomo, escritor e ativista norte-americano, com mais de 600 publicações científicas foi um dos grandes estudiosos que defendem que o potencial psicoativo da planta é algo que teria influenciado no desenvolvimento da sociedade. Pesquisas antropológicas e arqueológicas associam o cânhamo como um dos primeiros produtos agrícolas, porém de acordo com Sagan, o uso para alteração do estado de consciência da cannabis e outro alucinógenos da natureza é ainda mais antigo, sendo base para o senso de *religio*.

Mesmo havendo inúmeros relatos históricos, artigos científicos e declarações de estudiosos alegando sua versatilidade e benefícios, a luta pela legalização ainda está longe de acabar. Não é difícil ver que criminalização da cannabis está associada a manobras políticas e econômicas. A primeira proibição que a planta sofreu foi em 1764 durante a invasão de Napoleão ao Egito. Os soldados franceses, ao terem contato com os efeitos psicoativos da maconha ficaram menos agressivos, o que fez com que o imperador automaticamente proibisse o uso por suas tropas. (BALLOTA; SOUZA, 2005)

O início do conflito

O estopim para a mudança de entendimento sobre a cannabis que acarretou a demonização da planta praticamente no mundo todo ocorreu nos Estados Unidos, em 1920 a Lei Seca ganhava força alegando que o consumo de álcool era associado a pobreza e violência. Harry Anslinger, empresário norte americano que trabalhava no departamento de combate ao álcool, viu no fim da criminalização em 1933 seu cargo ameaçado. Logo, ele se transferiu para o FBN “*Federal Buerau of Narcotics”* que até então não tinha tanto dinheiro quanto a agência que lidava com o álcool porque a maconha, morfina e derivados de opiáceos não faziam parte da lista de drogas que representavam uma ameaça à sociedade.

A fim de criar um novo “vilão” para angariar mais orçamento à nova agência, em 1937, Anslinger, que havia se tornado o comissário do FBN, introduziu a maconha na lista de drogas proibidas. Naquela época, a cannabis era popular entre todos nos estados unidos, inclusive imigrantes mexicanos e negros, o que foi um prato cheio para os proibicionistas que usavam de motivos racistas e preconceituosos para disseminar o ódio à maconha no resto do país.

As manchetes dos jornais alegavam que as moças da época que tivesse contato com maconha se entregavam aos desejos sexuais e se relacionavam com homens de cor. Eram comuns matérias nos jornais de Aslinger dizendo que ao fumar um baseado, a pessoa imediatamente entrava de um estado de raiva e depravação, ou mesmo, dizendo que homens negros que fumam maconha, se sentiam tão bem quanto homens brancos.

Concomitante a isso, o cânhamo se mostrava até então uma excelente opção para substituir o petróleo como matéria prima de diversos produtos economicamente

importantes, o que confrontava empresários do ramo petrolífero. Anslinger, que era casado com a sobrinha do dono de uma petrolífera, não mediu esforços para demonizar a maconha, mostrando seus interesses particulares na implementação da proibição. (DIAS; ZAGHLOUT, 2019)

A maconha na lei brasileira

Antes de existirem os primeiros regulamentos incriminatórios da cannabis no mundo, as civilizações de vários países já tinham contato com a planta. No Brasil, até o século XIX, era comum nas bancas de São Paulo, a venda do um cigarro chamado "*Cannabis Índia"*, que era uma mistura de tabaco e maconha. No entanto, quando convenções internacionais como a de Haia (1912) e as de Genebra (1925, 1931 e 1936), traziam influência na forma como o mundo enxergava o tema e deixavam claro a preocupação geral com o combate as drogas. O Brasil foi pioneiro no quesito "proibição" ao produzir a primeira normativa incriminatória da maconha em 1830 numa postura municipal do Rio de Janeiro que sancionava a venda do "pito do pango" em 20$000 (vinte mil réis), o equivalente a R$ 650,00 (seiscentos e cinquenta reais) hoje.

Já o Código Penal de 1940 traz no artigo 281, condições de porte, manuseio, venda e distribuição de entorpecentes que resultam de 1 a 6 anos de prisão mais multa, embora não estipule pena de privação de liberdade para o usuário. O revés era que quem fosse declarado como usuário, embora não fosse criminalmente preso, era mantido em sanatórios para toxicômanos e só poderia voltar à sociedade mediante um atestado médico alegando que estava "curado do vício".

Foi com o AI 5 em 1968 que a guerra contra as drogas ganhou um caráter mais bélico. A lei 5.726/71 equiparava o traficante ao usuário e previa penas de reclusão não só para produção, venda e distribuição, mas também para o consumo, o que inflama o sistema carcerário brasileiro. (BRANDÃO, 2019)

É possível ver a relação dos crimes associados ao tráfico com o aumento da população carcerária do país na fala da coordenadora-geral de Promoção da Cidadania do Departamento Penitenciário Nacional (DEPEN), Mara Fregapani Barreto, "A gente percebe nas entradas do sistema prisional essa representatividade (crimes associados ao tráfico) muito maior, o que acaba refletindo o quantitativo geral da população prisional. Em 1990, a gente tinha cerca de 90 mil presos, desde 2016 passa de 726 mil, muito impulsionado pelo crescimento da prisão relacionada ao tráfico de entorpecentes"

A legislação vigente sobre o objeto em questão no Brasil, a lei 11.343/06 já não prevê mais prisão para o usuário, o combate ao tráfico mira diretamente no traficante e traz de volta a questão da guerra contra as drogas como um problema também de saúde pública, o que já é um grande avanço para tirar a cannabis da esfera de "droga" aos olhos da população e colocá-la na mesma categoria do álcool e tabaco. Mesmo sendo cientificamente provado que o cigarro e o abuso das bebidas alcoólicas são muito mais

prejudiciais à saúde do que a maconha, e podem gerar inúmeros prejuízos à sociedade, ainda são considerados lícitos e comumente associados pelo brasileiro a “lazer”.

Recentemente o Brasil deu um importante passo na luta pela descriminalização e legalização com o projeto de lei 399/15 que autoriza a produção e comercialização de produtos oriundos da cannabis sejam eles de caráter medicinal ou industrial. No dia 8 de junho de 2021, o tema polêmico trouxe o que já era de se esperar, uma votação acirrada. Empatada em 17 votos contrários e 17 favoráveis, o então relator da medida, o deputado Luciano Ducci (PSB-PR) foi encarregado do desempate. Ducci votou a favor da proposta que legaliza o cultivo e comercialização da cannabis (com restrições) para fins médicos e industriais.

Um mercado aquecido

Do ponto de vista dos negócios, produtos à base de cannabis vem se mostrando promissores. Grandes investidores como The Green Hub e a New Frontier Data estipulam que o Brasil pode chegar a 4,7 bilhões de reais por ano com o mercado de cannabis. Com uma flexibilização das regras, é possível permitir o crescimento de uma cadeia produtiva que vai desde a geração de sementes até a fabricação de produtos.

Países como Canadá, Uruguai, Israel e alguns estados norte-americanos estão na lista dos territórios que conseguiram adotar uma política mais branda em relação a maconha. Israel autoriza o plantio para uso medicinal e tolera o uso recreativo, já o Canadá e Uruguai deram um passo maior e tiraram a planta da lista de produtos ilícitos. O Líbano no Oriente Médio e alguns países da África como Uganda, Gana, Ruanda e Lesoto ainda proíbem o consumo, mas permitem o plantio unicamente para exportação. (SANTOS; FELTRIN AQUOTTI, 2017)

O México é um dos países que atualmente se mostra entusiasmado com as possibilidades do mercado de maconha legal. No dia 28 de junho de 2021, o plenário do Tribunal Constitucional mexicano aprovou uma Declaratória Geral de Inconstitucionalidade de alguns artigos que proíbem o consumo e plantio da maconha. De acordo com o jornal internacional El País, 8 (oito) ministros votaram favoráveis ao projeto e 3 (três) contra. O presidente da suprema corte do México relacionou a proposta do uso recreativo da cannabis como “um dia histórico para as liberdades”.

CONCLUSÃO

Conforme o exposto, a proibição da cannabis pelo mundo é fruto de preconceito, ganância e gera inúmeros problemas sociais. É fácil ver que muito da visão condenatória que se tem da maconha, é reflexo do único contato que grande parte da sociedade ainda tem com a planta, nos noticiários policiais colocada ao lado de armas e associada ao crime.

A maconha também pode estar presente no dia a dia da população quando for

comum o consumo de produtos à base de cânhamo. Na esfera social, a visão que os brasileiros têm da planta pode ser diferente quando puder ser representada por bons exemplos na comunidade. Personalidades populares, atletas, trabalhadores, professores, cientistas e todos os tipos de pessoas, atuantes nos mais diversos cargos e classes sociais estão na lista de consumidores e usuários para uso terapêutico ou recreativo, embora hoje, se limitam a falar a respeito com medo da imagem que podem passar à sociedade, mostrando que a valorização geral ainda é negativa.

Em remate, pela observação dos aspectos analisados, a falta de conhecimento e a repressão política são os principais responsáveis pela demonização da cannabis nos últimos anos. O renascimento do senso crítico e pensamento científico que vem surgindo na população é um grande aliado da maconha e de outros temas que são tabus da sociedade puramente por falta de informação e preconceito.

"Não há droga pior que ignorância"

FERNANDO PAULO NAGLE GABEIRA

Jornalista escritor e político brasileiro filiado ao Partido Verde.

REFERÊNCIAS

BALLOTA, Danilo; SOUZA, Gonçalo Felgueiras: **Cannabis, uma substância sob controle permanente**. Revista TOXICODEPENDÊNCIAS• Edição IDT• Volume 11.1, 2015.

BRANDÃO, Luiz Henrique Santos. Do subversivo ao traficante: o papel da guerra às drogas na construção do inimigo interno do Brasil. **A transversalidade na prática profissional de história**. Denise Pereira. – Ponta Grossa (PR): Atena Editora, 2019. p. 388-416.

BRASIL. **Decreto-Lei 2.848, de 07 de dezembro de 1940**. Institui o Código Penal brasileiro**.** Diário Oficial da União, Rio de Janeiro, 31 dez. 1940.

BRASIL. **Lei 5.726 de 29 de outubro de 1971**. Dispõe sobre medidas preventivas e repressivas ao tráfico e uso de substâncias entorpecentes ou que determinem dependência física ou psíquica e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da república, 1971.

BRASIL. **Lei 11.343 de 23 de agosto de 2006**. Institui o Sistema Nacional de Políticas Públicas sobre Drogas - Sisnad; prescreve medidas para prevenção do uso indevido, atenção e reinserção social de usuários e dependentes de drogas; estabelece normas para repressão à produção não autorizada e ao tráfico ilícito de drogas; define crimes e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da república, 2006.

DIAS, Paulo Thiago Fernandes; ZAGHLOUT, Sara Alacoque Guerra**. POR UM OLHAR CRÍTICO SOBRE O PROIBICIONISMO DA POLÍTICA DE DROGAS**. Revista Transgressões, v. 7, n. 02, p. 25-41, 2019.

DOS SANTOS, Kelly Fernanda; AQUOTTI, Marcus Vinicius FELTRIM. **A LEGALIZAÇÃO DA MACONHA NO MUNDO**. ETIC-ENCONTRO DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA-ISSN 21-76-8498, v. 13, n. 13, 2017.

ROBINSON, Rowan. **O grande livro da cannabis**. Zahar, 1999.

SAAD, Luísa Gonçalves. **“ Fumo de negro”: a criminalização da maconha no Brasil (c. 1890-1932).** Dissertação (Pós-graduação em História) - Universidade Federal da Bahia, Faculdade De Filosofia E Ciências Humanas. Salvador, 2013.

CAPÍTULO 4

A ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL E A PEDAGOGIA DO ESPORTE: DESAFIOS E ESPERANÇAS

Data de submissão: 02/11/2022 *Data de aceite: 02/01/2023*

Renato Sampaio Sadi
Departamento das Ciências da Educação Física e Saúde, Universidade Federal de São João del Rei-MG
http://orcid.org/0000-0002-7449-2760

RESUMO: Este artigo desenvolve um debate sobre a escola de tempo integral e sua pertinência na área de educação física e pedagogia do esporte. Por meio de uma discussão qualitativa, destaca a questão da formação esportiva estratégica e o envolvimento escola-clube, professor-treinador. Menciona o tempo como valor real e sua possibilidade de enquadramento em um lugar semi utópico.
PALAVRAS-CHAVE: Escola; tempo; pedagogia do esporte.

FULL-TIME SCHOOL AND SPORT PEDAGOGY: CHALLENGES AND HOPES

ABSTRACT: This article develops a debate about the full-time school and its relevance in the area of physical education and sport pedagogy. Through a qualitative discussion, it highlights the issue of strategic sports training and the school-club, teacher-coach involvement. It mentions time as a real value and its possibility of framing in a semi-utopian place.
KEYWORDS: School; time; sport pedagogy.

INTRODUÇÃO

Inicialmente, os sentidos, significados, sensibilidades e perspectivas da sociedade em direção à uma educação de qualidade, integradora de saberes e conhecimentos sofisticados, passa pela quantidade de recursos a serem disponibilizados para a área de educação e, nesta lógica, pelo sistema de produção e de governança política. Neste texto, os recortes não são, todavia, quantitativos, mas de uma discussão qualitativa e reflexiva sobre os rumos da escola de tempo integral. Lembrando uma provocação de Leonel Brizola: "A educação é cara? Cara mesmo é a ignorância", ilustramos o tema da escola de tempo integral, com as cores da Educação Física (EF) e Pedagogia do Esporte (PE).

O projeto dos Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs) teve como

alvos, a infância, o atendimento de necessidades básicas de famílias carentes, a contenção da violência social e a experimentação de um caráter massificador e inovador na educação brasileira. A iniciativa possibilitou um replanejamento da ideia de integralidade, ainda confusa na política. Para hoje, revendo seus avanços e limites, é preciso avançar.

Para sair do papel e ganhar as mentes de gestores e profissionais da educação, o tema da escola de tempo integral precisa consumir a integralidade e ingerir doses adequadas de quantidade e qualidade, ou seja, reprocessar conteúdos, objetivos e lógicas. Isso significa, necessariamente, dominar os tempos pedagógicos, avaliar escolas e promover recompensas aos melhores trabalhos, dialogar com professores, alunos e pais no sentido de desenvolver e planificar questões rotineiras, ampliar o debate democrático interno, associado à cabeças criativas dispostas a ajudar.

Nessa estrada, desejo e necessidade se fundem na complexa atividade do professor/treinador. São traços de esperança, dispersos em cores vivas; algo como um arco-íris que carrega uma mensagem difícil de ser decifrada: Educação emancipada, EF cheia de sentido, PE repleta de significados. Ao nos deparar com este tema nosso desejo-necessidade nada mais é do que a constatação de que, para sair do atual caos em que estamos atolados do ponto de vista educacional, precisamos um pouco mais do que números, quantidades, tecnocracia e narrativas. Precisamos de energia renovada e diferente que possa virar o jogo. Até hoje estamos reféns de modelo ultrapassados, quase sempre direcionados às pessoas do “andar de cima”. Isso inclui os professores, esportistas, atletas, treinadores, preparadores, crianças, jovens, pais, responsáveis, classes pobres e médias.

A energia renovada no pensamento pode ser fabricada dentro da escola e do clube, de forma a atingir os desavisados e imprimir a força necessária para sairmos do buraco. Energia sintetizada em pensamento complexo, sabedor das dificuldades de *a roda girar a favor dos de baixo*. Assim, escavamos as profundezas do opaco e do triste para buscar a alegria do jogo, do pulsante, do imaginativo, do criativo e do belo. Não queremos apenas virar o jogo e vencer, queremos jogar bonito, com finta e inteligência tática destacada.

Para empreitar tal caminho precisamos ter nossa capacidade produtiva reconhecida e dignificada. Pôr os pés no chão e trabalhar com afinco para a realização desta *semi utopia*. Precisamos juntar forças para nos distanciarmos do sentimento de solidão. Dessa forma, a integralidade Escola-Clube, mais do que um bordão poderá, em um futuro breve se apresentar como verdade limpa e transparente para a maioria da população sofredora, que mal consegue entender a importância de uma ampla formação humana, democrática, envolvente e participativa.

FORMAÇÃO ESPORTIVA ESTRATÉGICA

Os profissionais envolvidos na condução de uma formação esportiva estratégica, quase sempre, encontram projetos antagônicos quando se imagina a Escola e o Clube.

É possível dialogar do ponto de vista pedagógico? O que haveria de comum entre estas instituições na busca por esportistas de elevado conhecimento?

A realidade "grita a favor" de uma fragmentação de perspectivas, principalmente quando os sistemas públicos são execrados nas narrativas direitistas. De um lado, o engessamento de estruturas de gestão, de outro, espaços, materiais e organização de aulas/treinos com pouca ou nenhuma avaliação. O descarte passa a ser utilizado como ideologia liberal.

O postulado de que a escola não forma atleta também tem sido utilizado para, nas entrelinhas, rejeitar o esporte. Por sua vez, o clube parece fechar as portas quando o assunto é a seleção de futuros atletas. A ponderação e o equilíbrio no pensamento são peças fundamentais para esboçar ideias de integralidade e trazer os sujeitos à um equilíbrio nem sempre fácil. Assim, podemos alargar as oportunidades dos jovens, tanto na escola quanto no clube.

Os dados sobre a trajetória de nossos atletas por sua vez, são escassos, tanto do ponto de vista do histórico escolar como do desenvolvimento de modalidades esportivas. Não conhecemos de fato a trajetória destas pessoas, tampouco sabemos como foram formadas, os anseios das famílias, etc. Supondo que praticamente não há uma integralidade Escola-Clube em nosso país, desenvolvemos uma intenção de que isso venha a ocorrer pelo simples fato de conhecer o esporte no seu nascedouro. O entusiasmo de meninos e meninas nas cores pulsantes das camisetas das equipes, o sentido de pertencimento de grupo, o brilho nos olhos e a luz da esperança. Pugnamos, portanto, pela suposição da integralidade Escola-Clube permitindo com isso, extrair as melhores conversas entre os professores de EF e os Treinadores Esportivos. Uma das engrenagens de um projeto de qualidade para este fim, pode ser visto no pacto pedagógico entre aluno, família e professor/treinador. É um tipo de histórico escolar-esportivo como documento de acesso do(a) esportista e futuro(a) atleta, denominado "contrato de equipe". (Sadi, 2010)

Reafirmamos, como ponto de partida, a necessidade da Escola de Tempo Integral para o resgate de um conteúdo denso da EF como área de formação esportiva, o conteúdo *jogo*. Vários são os problemas nesta questão, desde os professores que entendem o jogo para além do que realmente ele é até aqueles que não o entendem. A categoria *jogo* engloba múltiplos significados e precisa ser discutida entre as pessoas. Não é possível a simples aplicação de jogos como conteúdo de aula. Em segundo lugar, a divisão dos conteúdos básicos e os conteúdos de aprofundamento. Trata-se de um caminho curricular que possa ser complementado pelo clube naquilo que a escola não tem como fazer. O dado mais alarmante nesse sentido é a quantidade de horas que um esportista deve acumular. Como consequência dessas ponderações, os clubes e centros esportivos deveriam servir à um conjunto de escolas de um bairro ou bairro vizinho de modo a organizar as pautas de reunião entre os envolvidos. Reside neste item a marca democrática de organização e a necessidade da política geral e específica para contornar o tema. Nessa direção a arma

metodológica que apresentamos está mencionada na "Carta Compromisso do Grupo de Estudos e Pesquisas em Pedagogia do Esporte" (GEPE), um postulado de dez itens no qual expressamos as condições mínimas e básicas de um trabalho digno para professores e treinadores. (Sadi, 2016) Não pode haver uma escola ideal se a própria idealidade não estiver ancorada à realidade. Desde a ideia da escola unitária (trabalho e educação) dos revolucionários as metas têm sido ousadas. Segundo Gramsci,

> A escola unitária ou de formação humanista ou de cultura geral deveria se propor a tarefa de inserir os jovens na atividade social, depois de tê-los levado a um certo grau de maturidade e capacidade, à criação intelectual e prática e a uma certa autonomia na orientação e na iniciativa (...) esta transformação da atividade escolar requer uma ampliação imprevista da organização prática da escola, isto é, dos prédios, do material científico, do corpo docente, etc (Gramsci, 1987, p. 121)

Diferente da escola da fragmentação no capitalismo, a escola unitária teria a tarefa de recompor os laços quebrados do trabalho e da educação. Jovens inseridos em cultura verdadeira. Acessos realizados por meio de uma revolução nas fontes de financiamento juntamente com formação e qualificação de professores são pontos centrais da proposta. Encontramos também, em referência sobre Nadedja Krupskaya, um pensamento fundante sobre os significados da educação socialista.

> Para Krupskaya, a educação é indispensável à construção do socialismo, cuja essência é a "organização nova de todo o tecido social um novo regime social, em novas relações entre os homens. O problema do socialismo, insiste ela, não é somente elevar a produtividade do trabalho e incrementar o desenvolvimento econômico. Trata-se de edificar uma nova sociedade, em novas bases objetivas e subjetivas. Para tanto, é preciso reeducar os adultos e educar as jovens gerações. (Saviani, 2011)

Para um resumo das principais ideias socialistas da escola unitária, destacamos três pontos principais, por meio de um resgate das características centrais das proposições comunistas com as necessidades atuais:

1. Fortalecimento de escolas de educação infantil, abrigos e creches para a melhoria da educação social e emancipação das mulheres.

2. Acesso à infraestrutura de equipamentos e materiais pedagógicos. Salas com internet rápida, bibliotecas, espaços alternativos, cinema, quadra coberta, piscina e salas de aula com ar condicionado.

3. Formação e qualificação de quadros profissionais

Algumas das teses socialistas podem ter perdido parte da razão de ser, principalmente pela crescente desindustrialização e degradação progressiva das relações humanas e sociais, os cacos do capitalismo no mundo e a própria queda do socialismo da antiga União Soviética. Isso não significa que se deve descartar os pensamentos citados, mas apenas reorganiza-los, segundo a lógica do enfrentamento atual. Como utopia, a educação será

sempre uma semente, um grão de possibilidade espalhada à espera de desenvolvimento. A ausência de utopia no interior de escolas e institutos educacionais faz crescer a apatia da vida, o desânimo com qualquer tipo de produção artística, corporal, mental, etc. Entre os perigos existentes, ao se rifar as expectativas com as utopias na educação, o cientificismo, o tecnicismo, o formalismo e a redução da educação à instrução são pontos nodais.

Como referência lógica e obrigatória deste tema, nos servimos das ideias de Roberto Mangabeira Unger sobre política de educação. Três preliminares orientam o debate: 1 – Sistema Nacional de Avaliação; 2 – Redistribuição de recursos e quadros, de lugares mais ricos para lugares mais pobres; 3 – Procedimentos para socorrer/consertar escolas ou rede escolar que não funcionar. A partir destes pontos, conhecendo o atual sistema como aquele que privilegia a informação e castiga a imaginação, seria preciso desenvolver uma "nova maneira de ensinar e aprender", ou seja, contra o enciclopedismo, o dogmatismo e a decoreba. Segundo o autor, teríamos que "transformar o espontaneísmo inculto do Brasil em flexibilidade preparada". Para concretizar este projeto, há 4 procedimentos metodológicos: 1 – Capacitações sobre conteúdos (saber analisar e sintetizar); 2 – Buscar o aprofundamento seletivo à abrangência enciclopédica superficial; 3 – Induzir o trabalho em equipe, incentivando a cooperação na educação básica; 4 – Promover um ensino dialético. Cada disciplina deve ser ensinada a partir de pontos de vista antagônicos e contrastantes. Unger (2018) segue afirmando que falta uma vanguarda pedagógica (professores, ativistas como co-autores experimentalistas). Então, a transformação passa por lapidar esta matéria prima bruta (professores) que pouco se conhecem. Esta é uma transformação libertadora, revolucionária e produtiva, antenada nos avanços tecnológicos e na riqueza de conhecimentos acumulados.

Nesta direção, em estudo sobre as Escolas de Tempo Integral (ETI) na Alemanha (Kamski; Schmitz, 2018) identificamos os seguintes pontos fundamentais, esclarecedores e relacionados às propostas de Roberto Mangabeira Unger: tipos de alunado; estruturação do tempo; dimensão organizacional e pedagógica; efeitos positivos e desejados. Obrigatoriedade e livre escolha de atividades convivem no mesmo caminho curricular. Diferentes comportamentos são observados: alunos que voltam para casa depois do ensino regular; alunos que continuam na escola, após a aula, apenas durante o almoço e o intervalo do meio-dia e depois voltam para casa; alunos que usufruem, além do ensino em sala de aula e do almoço, também de um acompanhamento pedagógico de tarefas/deveres de casa, oferecido pela escola em tempo integral; alunos que participam no ensino regular, no almoço, no acompanhamento das tarefas de casa e na oferta de atividades extraclasse; e alunos que frequentam o ensino regular, vão almoçar em casa e retornam à escola para participar das atividades ofertadas no turno oposto. O tempo é um objeto estudado e aplicado para a divisão das atividades. Necessariamente, é uma *ocupação* curricular, se considerarmos o currículo como um processo ampliado de conteúdo e formação. A estruturação do tempo obedece aos seguintes princípios: extensão do tempo; concepção

e cooperação; tempo do ensino regular; tempo para acompanhamento pedagógico; oferta de atividade de lazer obrigatória e voluntária; oportunidades ampliadas de aprendizagem; comunidade e aprendizagem social; participação; abertura da escola.

> A escola em tempo integral se diferencia da escola em tempo parcial por diversas características, por exemplo, pela possibilidade de distribuição das atividades escolares durante o dia inteiro (manhã e tarde) e de implementação de um novo ritmo para a dia escolar, em que se alternam atividades tensas e de relaxamento (...) Isso, contudo, exige ambientes adequados na escola. A instituição escolar precisa disponibilizar espaços para ensino em sala de aula, atividades sócio educacionais, almoço coletivo, mas também espaços adequados para trabalhos individuais e estudos coletivos, atividades de movimento, de relaxamento, e para experiências sociais. (Kamski; Schmitz;, 2018)

Como se vê, o tema é interligado por questões teóricas e questões técnicas. Limpar tais arestas e definir prioridades é, portanto, não apenas um desafio, mas uma exigência de primeira linha. Para os alemães a ETI abre-se para o mundo. Os alunos enxergam um dia ampliado, escolhem com autodeterminação, quais atividades querem participar. Em uma palavra, alimentam-se de autonomia. Diferentemente do caso alemão, a atual ETI, existente no Brasil, é apenas uma simples aposta de jornada ampliada que os políticos utilizam para a promoção de uma postura supostamente engajada.

Na sequência, entendemos como necessário desdobrar a questão sobre o tempo, isto é, como percebemos e controlamos os tempos no interior de nossas práticas, no corpo, nas subjetividades e sobretudo, nos fazeres e saberes pedagógicos. Desde 2004 os portugueses dedicaram um esforço teórico na apresentação da relação escola/clube. A preocupação central, com o destaque para países europeus era sublinhar uma possibilidade de planejamento estratégico no desenvolvimento do esporte. Para tanto, citam diversos modelos de escolas de desporto, suas características, vínculos com a EF, tensões com a questão da especialização precoce, entre outros rebatimentos. Defendem uma educação familiar com o apoio dos pais nas práticas e carreiras a serem desenhadas.

> Com base numa relação de tipo diferente, as autoridades de alguns países têm vindo a desenvolver modelos de organização pedagógica baseados em parcerias institucionais, envolvendo escolas, clubes e federações. O treinador deve informar-se e informar os jovens desportistas sobre a existência, na sua região, de escolas que ofereçam condições particulares de apoio ao desporto e aconselhar os seus atletas sobre a utilização dessas possibilidades. (Marques, 2006, p. 148)

As parcerias quando pensadas como ponto de partida para a estratégia da ETI pode alavancar um desenvolvimento mais do que produtivo para o professor/treinador e alunos. Isso por que, as parcerias, quando exitosas, são destacadas como modelos para que novos investimentos ocorram. Há, contudo, uma série de obstáculos às parcerias quando os agentes são fechados em torno de seus interesses próprios e corporativos. Do lado escolar, os desejos de medalhas e marcas, do lado do clube, as desconfianças deste tipo de

domínio/poder. Seria preciso criar uma gestão centralizada para domesticar os conflitos até que os próprios sujeitos pudessem atuar de maneira descentralizada, com o pensamento estratégico, no aluno e na sua própria melhoria. Talvez não seja necessária a intervenção de uma centralidade apaziguadora, mas certamente, no início de um processo mudancista, diretrizes e avalições são imprescindíveis. Para afunilar este tema e apresentar o colorido que merece, lançamos os pensamentos sobre o tempo e as diferentes ações que podem ser esboçadas em uma ETI preocupada com o desenvolvimento da PE. Nossas crianças e jovens vivem verdadeiros infernos com a compactação do tempo em suas cabeças. Ansiedades e velocidades não são respeitadas. Muitos trabalhos e muitas tarefas implicam também, em agressão simbólica ao tempo dos indivíduos. No caso dos professores/ treinadores o raciocínio é similar, doenças podem ser plantadas quando o trabalho passa a ser desgastante.

A gestão do tempo, a obsessão com o tempo, é, de fato, na sociedade contemporânea, um problema sério. Também as crianças e adolescentes vivem este drama do mundo dos adultos. O seu tempo está muito preenchido, o que origina conflitos sérios. Por iniciativa dos pais, tornam-se adultos prematuramente – parecem não ter tempo para os amigos, para mais nada, que não a preparação para a vida. Para adquirir os conhecimentos, para desenvolver as competências, que lhes aumentam as possibilidades de sucesso nas carreiras profissionais. (Marques, 2006, p. 148)

O autor ainda lembra as limitações do tempo, o tempo dos transportes, o tempo do treino e outros tempos que direta ou indiretamente impactam a vida dos jovens. Os tempos da internet também vieram para acelerar as subjetividades e imbecilizar as mentes opacas. Não queremos com isso descartar as boas práticas educativas das ferramentas tecnológicas, mas considerar que o lixo comunicacional dissipa ondas podres e subterfúgios nada interessantes para a formação de esportistas e atletas. O que fazer diante desta dialética? Dentro de um ambiente integral com a convivência maior em termos quantitativos (horas) como permitir e proibir a utilização dos smartfones e tabletes? Tais desafios devem ser enfrentados por pais e professores por meio de regras e acordos previamente estabelecidos. Os tempos encaixam-se, portanto, de um lado, na lógica dialética da domesticação e produção da ideologia capitalista da escola, de outro, no gozo e ocupação livre da ideologia que emancipa o ser social. Teríamos que romper com tal dubiedade, porém não enxergamos, no horizonte, algo palpável para que isso pudesse tornar-se verdade.

CONSIDERAÇÕES PROVISÓRIAS

O tempo como valor controlável, é domesticado pelo capitalismo e pela ordem sócio metabólica do capital (objetiva e subjetivamente). Não é possível separar a escola da produção material, leia-se, não é possível a separação do tempo da vida. Isso não significa,

todavia, que o tempo não possa ser plenamente realizado e estrategicamente projetado como *semi utopia*. Uma análise fecunda sobre a necessária retirada de energia para este fim, está disponível no pensamento de István Mézsaros, para quem a superação é uma “montanha a ser conquistada”.

> Como é possível instituir, na realidade, o princípio orientador de tempo disponível como regulador efetivo do processo de reprodução social? Quem pode legitimamente decidir quanto tempo disponível pode ser posto à disposição para diversas funções produtivas e humanamente realizadoras? (...) Somente os indivíduos socialmente conscientes podem verdadeiramente julgar o que pode ser considerado o verdadeiro montante, não apenas quantitativo (medido em horas), mas também em um sentido qualitativo (referente à intensidade) de seu tempo disponível livremente acessível, de modo a ser livremente alocado pelas pessoas envolvidas para fins produtivos. (Mézsaros, 2015, p. 97)

O autor limpa arestas e decodifica problemáticas confusas de adversários teóricos ao percorrer a questão do Estado com profundidade; permite não apenas uma atualização das pautas de lutas dos trabalhadores, mas adianta elementos que podem ser decifrados para diferentes ciências humanas, sociais e políticas. O tamanho do Estado, por exemplo não pode ser tomado por uma democracia representativa fracassada, presente em inúmeras instituições políticas, tampouco ser reduzido ao debate sobre a estrutura regulatória, sem antes tratar das determinações qualitativas, isto é, das estruturas de tomada de decisão e das formas correspondentes de controle. Na esteira dessa argumentação, há uma insustentabilidade nas atuais condições históricas dos Estados, denominadas pelo autor de *centrifugalidade antagônica das células do sistema sócio metabólico*. Somos tomados por uma questão chave que precede à questão da estratégia, isto é: Que democracia queremos?

Mézsaros considera que uma meta a ser buscada seria um formato de *democracia substantiva* que superasse a democracia representativa e, ao mesmo tempo, a democracia direta. Afirma que a única maneira de se alcançar esta façanha seria instituir uma forma de tomada de decisão sem a *recalcitrância*, fazendo com que os indivíduos sociais definam a lei para si mesmo de modo também a serem capazes de modificá-la de forma autônoma. Avalia o direito e a lei, ao defender a ideia de que o domínio estatal, centrado na aplicação do aparato jurídico, como essência, é um conteúdo vazio e os partidários de tal premissa desconsideram a conotação de classe. Na visão do autor isso é tendencioso quando se pensa em ordem social. Na contramão dessa postura, encontramos um posicionamento que, incansavelmente defendido, o sentido ilegal do Estado. A *ilegalidade incorrigível do Estado*, repete o sentido da reprodução social a favor da burguesia. O *sentido ilegal* implica, portanto, em uma *lei do mais forte* o que, por sua vez, pode ser igualado no domínio do Estado sobre as classes sociais. A concepção de que o Estado deve ser superado encontra, vontade teórica e política do autor na formulação de que não pode haver Estado forte e/ou democrático para a solução dos problemas da humanidade. Ao contrário, as mudanças

devem passar pelas consciências de produtores e consumidores livremente associados. Não devemos criar pois, ilusões/mistificações em torno do Estado. Acrescentamos também, que toda política social e/ou pública por mais elaborada que seja, além de insuficiente é paliativa – ameniza conflitos e não os resolve. Um Estado verdadeiramente democrático e conquistado pelas massas heterogêneas de trabalhadores, seria, na essência, uma das meta utopias daqueles dispostos a mudar as condições de vida e trabalho de sua classe social de origem. Como então, destravar a concepção de política social e/ou pública de esporte, com a ampliação numérica de interessados? Como fazer isso com filtros de desburocratização e democratização? Como, enfim, dotar a família de poder democrático (e compartilhado com professores e treinadores) na educação dos filhos?

REFERÊNCIAS

GRAMSCI, A. **Os intelectuais e a organização da cultura.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1987.

KAMSKI, I., & SCHMITZ, H. Características da escola em tempo integral na Alemanha: um olhar analítico. **Revista Brasileira de Educação**, 2018, *23*.

MARQUES, A. Desporto: Ensino e treino. In: PAES, Roberto Rodrigues, et al. (orgs) **Pedagogia do desporto**, 2006, 142-153.

MÉZSAROS, István. **A montanha que devemos conquistar**. Boitempo Editorial, 2015.

SADI, R. S. **Pedagogia do Esporte: descobrindo novos caminhos**. São Paulo, SP, Editora Ícone, 2010.

__________. **Pedagogia do Esporte: explorando os caminhos da formação permanente e da intervenção criativa em crianças e jovens esportistas.** São Paulo, SP: Editora Ícone, 2016.

SAVIANI, N. Concepção socialista de educação: a contribuição de Nadedja Krupskaya. **Revista HISTEDBR On-line**, 2011, *11*(41e), 28-37.

UNGER, R. M. **A economia do conhecimento**. Editora Autonomia Literária LTDA-ME, 2018.

A EDUCAÇÃO JURÍDICA NO BRASIL: TRAJETÓRIA HISTÓRICA

Data de submissão: 25/10/2022 *Data de aceite: 02/01/2023*

Maria Terezinha Tavares
Universidade Federal de Uberlândia – Faculdade de Direito
Uberlândia/MG
http://lattes.cnpq.br/7257524008535920

RESUMO: A criação dos cursos jurídicos no Brasil norteia o artigo. A partir de uma revisão bibliográfica, objetiva-se demonstrar de forma breve, a essencialidade do direito na sociedade e a consequente necessidade de se criar cursos jurídicos para a formação de operadores do direito que irão traçar os rumos da justiça no seio da sociedade, bem como a origem dos cursos jurídicos o Brasil, assim perpassamos pela origem dos cursos de Direito no século XI para demonstramos na criação dos Cursos de Direito no Brasil já no século XIX. Demonstrando que desde o aparecimento da humanidade, da sociedade, o direito se fez necessário, da mesma forma a criação dos cursos jurídicos que tem por finalidade a formação de profissionais do direito que iram aplica-lo na sociedade.

PALAVRAS-CHAVE: Direito. Cursos Jurídicos. Origem.

LEGAL EDUCATION IN BRAZIL: HISTORICAL TRAJECORY

ABSTRACT: The creation of legal courses in Brazil guides the article. From a bibliographic review, the objective is to briefly demonstrate the essentiality of law in society and the consequent need to create legal courses for the training of legal operators who will trace the paths of justice within society, as well as as the origin of legal courses in Brazil, so we go through the origin of law courses in the 11th century to demonstrate in the creation of Law Courses in Brazil in the 19th century. Demonstrating that since the emergence of humanity, society, law has become necessary, in the same way the creation of legal courses that aim to train legal professionals who will apply it in society.

KEYWORDS: Right. Legal Courses. Origin.

1 I INTRODUÇÃO

Visando revisitar os marcos históricos dos cursos de Direito no mundo e no Brasil, necessário perpassar pela gênese do direito na sociedade.

O ser humano vive em sociedade.

Com o processo de complexificação, fez-se necessário criar instrumentos de controle das relações, a fim de promover a manutenção da paz, uma vez que, sem regras, o indivíduo iria agir livremente, da forma que lhe conviesse, o que poderia acarretar transtornos ao convívio em sociedade.

As escolas de direito no mundo datam do final do século XI, já no Brasil, a criação dos cursos se deu apenas após a proclamação da Independência de Portugal.

2 I GÊNESE DO DIREITO NA SOCIEDADE

Desde os primórdios da humanidade, a convivência em grupos requeria normas que estabelecessem o equilíbrio nas relações entre os indivíduos (GILISSSEN, 2003). Com o desenvolvimento das sociedades, com o passar dos séculos, essas regras ou normas antes costumeiras, passadas de geração em geração, transformaram-se em regras escritas e estruturaram o Direito e o Poder Judiciário.

Doutores em História do Direito assim se referem à necessidade dessa ciência na sociedade:

> [...] O homem é um ser gregário [...]. Assim, não restam dúvidas de que toda e qualquer sociedade se obriga a estabelecer um corpo de regas com a finalidade maior de reger as relações que naturalmente se processam em seu seio. Essa realidade fática já havia sido bem percebida pelos romanos quando viram esboçar a máxima latina ***ubi societas, ibi ius***. Nesse sentido, deve-se admitir que aquelas formas de organização social próprias das sociedades simples, isto é, anteriores ao surgimento do Estado, tais como as tribos e os clãs, já possuíam um conjunto de normas não escritas, notadamente de natureza consuetudinária, que orientava a conduta dos seus indivíduos (PALMA, 2011, p. 31, grifos do autor).

Wolkmer (2004) também afirma a esse respeito:

> [...] Entretanto, ainda que prevaleça uma consensualidade sobre o fato de que os primeiros textos jurídicos estejam associados ao aparecimento da escrita, não se pode considerar a presença de um Direito entre os povos que possuíam formas de organização social e política primitivas sem o conhecimento da escrita (WOLKMER, 2004, p. 2).

Com o desenvolvimento da humanidade e das sociedades, o Direito tende a acompanhar essa trajetória, assim, cada Estado, em diferentes épocas, estruturou seu Direito, de acordo com seus próprios costumes e com o modo de ser dos indivíduos, criando normas e estruturas jurídicas, e a formação de profissionais do direito, criando cursos para tanto.

3 I CRIAÇÃO DOS CURSOS JURÍDICOS NO BRASIL

No transcorrer dessa trajetória, ocorreu a criação de cursos acadêmicos de Direito como profissão, para que se formassem profissionais na área jurídica, não só para aplicar

as leis, mas também para atuar na estruturação da sociedade em outras áreas. No tempo presente, esses cursos são voltados para a formação de operadores do Direito, quer sejam advogados, magistrados e/ou representantes do ministério público.

Assim, paulatinamente, foram criados cursos jurídicos, em escolas particulares ou em Universidades. Inicialmente, o Curso de Direito era considerado um curso de elite, pois apenas os filhos de pessoas abastadas usufruíam dessa possibilidade. No mundo contemporâneo, o Curso foi popularizado e os indivíduos de todas as classes sociais passaram a ter a oportunidade de se formar bacharéis em Direito.

No Brasil, essa trajetória não se fez diferente. Desde a chegada dos colonizadores até a implantação do primeiro Curso de Direito, mais de 300 anos se transcorreram, e, no período colonial e do Império apenas os filhos dos mais abastados tinham o privilégio de ser encaminhados para Coimbra - Portugal, para se formarem "doutores" em Direito.

Em Minas Gerais, tem-se o registro do primeiro Curso de Direito na Faculdade Livre de Minas Gerais em 1892, inicialmente na cidade de Outro Preto, que era a antiga Capital Mineira. Com a transferência da Capital, em 1897, para Belo Horizonte, a Faculdade também se transferiu, sendo integrada a Universidade de Minas Gerais em 1927, hoje, Universidade Federal de Minas Gerais (HORTA, 1978).

Primeiramente, antes mesmo de abordarmos os Cursos em escolas, universidades que ministravam o ensino de Direito, há de se ressaltar que, na Grécia Antiga, os conhecimentos sobre Direito eram transmitidos por meio de reuniões realizadas pelos intelectuais, como pondera Bittar (2006):

> [...] É certo que na Antiguidade grega já se encontram os primeiros vestígios da aglomeração humana em torno de ideias intelectuais. A comunidade pitagórica é um antecedente que demonstra que a agremiação pode propiciar o mergulho intelectual e espiritual necessários para a formação do discipulado.
>
> É habitual, na Antiguidade, assumirem os pensadores o papel de críticos das atividades jurídicas e políticas. [...] Isso porque a discussão sobre o Direito não se constitui uma preocupação autônoma, sendo tratada como parte dos problemas filosóficos e políticos da sociedade. Nomes como o de Sócrates, Platão (República, Críton, Político, Leis, Górgias, Apologia de Sócrates) e Aristóteles (Política, Ética a Nicômano, Ética a Eudemo, Retórica) encontravam-se indelevelmente vinculados à cultura da Justiça e da legalidade na Grécia. Afora o papel crítico dos pensadores, com suas escolas de ensino e seus discípulos, os técnicos da redação forense (logógrafos – logógraphoi), redatores de textos de defesa e ataque judicial, e os técnicos da argumentação (sofista), mestres das técnicas de retórica e persuasão, domina o espaço da praxe jurídica (BITTAR 2006, p. 89-90).

As primeiras instituições que ministravam Curso de Direito foram implantadas nos países mediterrâneos, instituições particulares, como ressalta Charle e Veger (1996, p. 158): "As primeiras escolas de Direito surgiram no norte da Itália desde o final do século XI, em particular em Bolonha." Esses pesquisadores esclarecem, ainda, que o os antigos

manuscritos de Direito serviam de base para o Ensino Jurídico, assim sendo:

> [...] Na Itália, o conjunto do ***Corpus juris civilis***, ou seja, a codificação do Direito romano realizada no século VI pelo imperador Justiniano, foi "redescoberto" e transformou-se no objeto exclusivo do Ensino Jurídico (CHARLE; VEGER, 1996, p 16, grifos dos autores).

A esse respeito, também Gilissen (2003) postula:

> Os juristas da escola de Bolonha foram os primeiros, na Idade Média, a estudar o Direito como uma ciência. Afastam-se dos antigos quadros do ***Trivium***, deixando o estudo do Direito de estar incorporado no estudo da retórica e da dialéctica. Analisando o conjunto da codificação de Justiniano, estudaram o Direito romano como um sistema jurídico coerente e completo, independentemente do Direito do seu tempo. Contribuíram assim para o desenvolvimento de uma ciência do Direito, cujo ensino é assegurado em escolar (mais tarde chamadas faculdades) exclusivamente reservada aos estudos jurídicos (GILISSEN, 2003, p. 343, grifos do autor).

No século XII, a partir de 1190, os cursos isolados passam a se unificar em torno das Universidades, pois:

> [...] Subtraindo-se à autoridade individual dos doutores, os estudantes começaram a se reagrupar, de acordo com sua origem geográfica, por "nações" (ingleses, alemães, provençais, lombardos, toscanos, etc.). Enquanto os mestres aceitavam prestar juramento de obediência à Comuna, os estudantes organizavam-se entre eles para se protegera das cobranças da população local, regras seus conflitos internos, assinar contratos com os professores e determinar eles mesmos os ensinamentos de que tivessem necessidade. Pouco a pouco, as "nações" estudantis reagruparam-se em 'universidades' (CHARLE; VEGER, 1996, p. 16-17, grifos dos autores).

Os Cursos Jurídicos apresentam-se tão antigos e tradicionais quanto a existência do Direito na humanidade. Foram criados para o desenvolvimento e aplicação do Direito no seio da sociedade.

Abordar a fundação dos cursos jurídicos no Brasil requer a análise dos interesses políticos, desde a colonização, passando pelo Império, quando houve a criação dos primeiros cursos.

Como colônia portuguesa na América, o Brasil representava apenas uma fonte de riquezas, não havia interesse em se instruir os colonizados. Vale observar que apenas o ensino básico foi iniciado com os Jesuítas, que estabeleceram o primeiro colégio na Bahia, em 1550.

Até a chegada da família Real em 1808, não havia Ensino Superior. Os filhos dos mais abastados eram encaminhados para estudar Direito em Coimbra, como forma de manter dominação colonial, assim:

> [...] Os bacharéis em Direito sempre foram usados pela Metrópole para a manutenção de seu poder na Colônia. Logo, a ausência dos cursos superiores no Brasil Colonial é atribuída à formação centralizada pretendida pela Metrópole. Assim, apenas os filhos da elite colonial eram privilegiados

> pela instituição do Ensino Superior, que só podia se realizar na Europa, em Portugal, designadamente na Universidade de Coimbra (FIGUEREDO; GOMES, 2012, [n.p.]).

Mesmo com a vinda da Família Real, a fundação dos Cursos de Direito não era uma prioridade, uma vez que os futuros bacharéis continuavam a ser formados em Coimbra:

> [...] Com a vinda da Família Real para o Brasil, em 1808, colocou-se na ordem do dia transformar a colônia em lugar apropriado para a instalação da Corte, datando daí os significativos avanços verificados, a exemplo da inauguração da Faculdade de Medicina, na Bahia, e a cadeira de Ares Militares, no Rio de Janeiro. Fato não esperado, tampouco desejado a instalação da Corte não suscitou de imediato a preocupação com a formação de quadros para ocupar os cargos e funções do Estado – leia-se bacharéis. Convinha não descuidar das ideias e, nesta seara, melhor seria manter a dependência da Colônia, pois conforme anotado pela historiografia brasileira, a formação coimbrã consistiu em eficiente método de controle ideológico (KOZIMA, 2004. p. 470-471).

Com a independência, em 1822, havia a necessidade de se formar uma classe intelectual, logo os ideais de criar cursos jurídicos no Brasil começaram a tomar forma. A Constituição de 1823, em seu artigo 4.º, estabeleceu a instalação de um curso jurídico em São Paulo, que inicialmente seguiria os estatutos da Universidade de Coimbra. De acordo com relatos seguintes:

> [...] Era necessidade geralmente sentida a de se criarem, no Brasil, institutos de Ensino Superior. Era uma ideia que estava no ar, como é costume dizer-se. E José Feliciano fez-se dela arauto na Constituinte em 1823, sessão de 14 de junho. Eis a indicação do eminente brasileiro:
>
> [...]
>
> 4º - Entretanto haverá, desde já, um curso jurídico na cidade de S. Paulo, para o qual o Governo convocará mestres idôneos, os quais se governarão, provisoriamente, pelos estatutos da Universidade de Coimbra, com aquelas alterações e mudanças, que eles, em mesa presidida pelo vice-reitor, julgarem adequadas às circunstâncias e luzes do século (BEVILAQUA, 1977, p. 12).

Todavia, tal intento não prosperou com a dissolução da Constituinte por D. Pedro I. Em 9 de janeiro de 1825, foi publicado um Decreto, criando, provisoriamente, um curso jurídico, com sede na cidade do Rio de Janeiro, mas também não prosperou (BEVILAQUA, 1977).

Com a aprovação da Assembleia Geral, D. Pedro I sancionou a Lei de 11 de agosto de 1827, que criava dois cursos jurídicos, um na cidade de Olinda, posteriormente, transferido para Recife, e outro na cidade de São Paulo.

A Lei continha onze artigos que dispunham sobre a criação dos dois cursos jurídicos; as matérias que seriam lecionadas; os pagamentos aos proprietários; a função de secretário e porteiro; a competência dos proprietários na escolha dos compêndios a serem utilizados, após aprovação da Assembleia Geral; a previsão de cinco anos para os estudantes se tornarem bacharéis e a idade mínima de quinze anos completos para o ingresso nos cursos,

além de aprovação em Língua Francesa, Gramática Latina, Retórica, Filosofia Racional e Moral e Geometria; a utilização dos estatutos de Visconde da Cachoeira[1] no que fosse aplicável até a formulação de novos estatutos.

Considerando a importância da criação desses cursos jurídicos, um ao norte do País e outro no Sul, tal medida veio a atender a formação de intelectuais para a composição dos cargos políticos e administrativos no País em formação. Portanto,

> Foi somente em 1827, já declarada a independência e tendo em vista exatamente a necessidade de serem dados os primeiros passos para a construção do Estado Nacional, que se verificou, efetivamente, a implantação dos cursos jurídicos no Brasil, em Olinda (posteriormente transferido para Recife) e em São Paulo, com o início das atividades no ano seguinte e com o Quadro docente formado em muitos casos por professores portugueses. A chamada cultura jurídica nacional formou-se a partir dessas duas faculdades, ganhando impulso a "aventura liberal", especialmente na atividade jornalística. Multiplicaram-se os jornais a acadêmicos e, assim visto, estaria aí presente o desejo de aquisição de insígnias e uma forma de distinção social. Parece, a propósito, que para a aquisição de "cultura geral" o caminho mais adequado, dada a qualidade do ensino e o empenho dos professores, seria o das viagens e bibliotecas (KOZIMA, 2004, p. 471-472, grifos do autor).

A escolha, realmente, era felicíssima. Em primeiro lugar, atendia à grande divisão do País, que é, ao mesmo tempo, geográfica e sociológica: o Norte e o Sul. Dentro da unidade étnica e política do Brasil, há que se atender a essa dualidade, determinada pelo meio físico, pela formação da raça, pelos gêneros de cultura adotados, pelas tradições históricas. Em segundo lugar, em cada uma dessas divisões foi escolhido ponto muito adequado a desenvolver qualidades própria da raça. [...] Pernambuco representa, principalmente, as tradições liberais, o intenso amor da pátria (a guerra holandesa, os movimentos de 1710, 1817 e 1824); S. Paulo é o espírito de organização política, e da atividade econômica: [...] (BEVILAQUA, 1977, p. 14).

As escolhas das cidades de Olinda e São Paulo continham o espírito de República e a extinção da monarquia, visto ser uma das

> [...] localidades escolhidas para sediar as primeiras escolas jurídicas, que dariam início à construção da cultura jurídica nacional, foi a província de Pernambuco. Tal escolha se deu, pois esta província era muito revolucionária e opunha-se à monarquia, uma vez que lutava por uma república.
>
> [...]
>
> A Escola Jurídica de Olinda, que tinha objetivo de criar uma identidade nacional, usou como "cópia" o ensino de Coimbra. Foi marcada como défice de profissionais capacitados, influência da igreja e problemas estruturais.

Em 1854, ocorreu a mudança da Escola Jurídica de Olinda para o Recife. Com

1 O Visconde da Cachoeira era José Luiz de Carvalho e Melo, baiano formado em Direito por Coimbra, que participou de vários cargos públicos inclusive participou da elaboração da Constituição do Império. Os estatutos elaborados pelo Visconde da Cachoeira tinham por finalidade organizar a estrutura curricular e funcional do Curso de Direito que iria funcionar no Rio de janeiro em 1825, e que seriam utilizados provisoriamente nos cursos de São Paulo e Olinda até que novos estatutos fossem aprovados.

receio de fracassar novamente, uma transformação foi feita no sentido de que os exames seriam aprimorados, haveria horários com tempo de duração das aulas e, principalmente, a restrição do número de faltas. Para que isso fosse rigorosamente seguido, criaram-se também determinadas regras passíveis de incorrer em punições à instituição por seu não cumprimento, chegando até uma possível prisão do diretor.

> [...]
>
> A instituição da Faculdade Jurídica de São Paulo mudou a rotina da cidade, que era de pouco movimento e com ritmo de interior, passando a ser palco de um aglomerado de pessoas estranhas e agitadas.
>
> [...]
>
> A instituição da Faculdade Jurídica de São Paulo mudou a rotina da cidade, que era de pouco movimento e com ritmo de interior, passando a ser palco de um aglomerado de pessoas estranhas e agitadas (FIGUEIREDO; GOMES, 2012, [n.p.], grifo dos autores).

Com o advento da República, novas Faculdades Livres de Direito foram aprovadas pelo Decreto de 2 de janeiro de 1891, de Benjamin Constant. Assim, tem-se o estabelecimento das seguintes escolas:

> E nasceram, no Brasil, as Faculdades Livres de Direito, que tão altos serviços prestaram ao nosso ensino e cultura. A primeira reconhecida pelo Dec. 599 de 17/X/1891 que a declara instalada desde 15 de abril, é a Faculdade Livre de Direito da Bahia, seguindo-se, no Rio, em maio, a 19, a Faculdade Livre de Ciências Jurídicas e Sociais (refundada pelos seus criadores de 1822) e a 31, a Faculdade Livre de Direito, as duas reconhecidas por Dec. de 31/X/1891. Mais tarde, meados de 1920, fundiram-se estas duas faculdades, para integrar a nossa primeira Universidade, do Rio de Janeiro, criada a 7 de setembro de 1920 [...] .(FIGUEIREDO; GOMES, 2012, [n.p.]

A seguir, em 1892, fundou-se a Faculdade Livre de Direito de Minas Gerais; em 1900, a de Porto Alegre, 1901 a de Belém do Pará; 1903 a do Ceará; 1909 a de Manaus; 1912 – três, em junho a Faculdade de Direito Teixeira de Freitas em Niterói, em setembro a faculdade de Direito de Pelotas, no Rio Grande do Sul, e, em dezembro, a Faculdade de Direito do Paraná (VALLADÃO, 1977, p.175-176).

A partir da implantação dessas faculdades, novos cursos foram criados e, em 2020, totalizavam 1.643 cursos de Direito em todo o território nacional, ofertados por Instituições de Educação Superior (IES) privadas e públicas[2] (E-mec, 2020).

Foram anos para que finalmente tivéssemos, em solo brasileiro, um Curso de Direito, porém restrito a poucos. A mesma situação vivenciada no período colonial, no período imperial pós independência quando eram formados em Direito apenas aqueles que possuíam condições financeiras de estudar na Europa, e nos recém-fundados Cursos de Direito em Olinda e em São Paulo, onde somente os “homens” brancos, com posses e

2 Disponível em www.emec.gov.br. Acesso em 09/02/2021

livres[3] tinham o privilégio de frequentar e se tornarem bacharéis em Direito.

4 I CONSIDERAÇÕES FINAIS

Desde os primórdios que se conhece a estrutura da sociedade, regras existiam para que a paz e organização se mantivesse. Sem direito, sem regras, sem normas regulamentadoras a sociedade se tornaria um caos.

E para que a aplicação do direito se concretizasse era necessário a formação de profissionais para que isso ocorresse.

Os Cursos Jurídicos apresentam-se tão antigos e tradicionais quanto a existência do direito na humanidade. Assim, foram necessários para desenvolvimento e aplicação do direito no seio da sociedade.

REFERÊNCIAS

BEVILAQUA, Clóvis**. História da Faculdade de Direito do Recife**. 2.ed., Editora Instituto Nacional do Livro, Conselho Federal de Cultura, Brasília, 1977.

BITTAR, Eduardo C. B. **Estudos sobre ensino jurídico**: pesquisa, metodologia, diálogo e cidadania. 2 ed. rev., modificada, atual., São Paulo: Atlas, 2006.

CHARLE, Chistophe; VEGER, Jacques. **História das Universidades**. Trad. Elcio Fernandes, São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulistas, 1996.

FIGUEIREDO, M. C. C.; GOMES, J. S. dos. **A origem dos cursos jurídicos no Brasil.** 2012. Disponível em: www.ambitojurídico.com.br. Acesso em: 9 jan. 2019.

GILISSEN, John. **Introdução histórica ao Direito**. Trad. A. M. Hespanha e L. M. Macaísta Malheiros. 4.ed., Lisboa: Editora Fundação Calouste Gulbenkian, 2003.

HORTA, Raul Machado. A Faculdade de Direito da Universidade Federal de Minas Gerais no 85° Aniversário de sua Fundação. **Rev. Fac. Direito UFMG,** Belo Horizonte, n.19-20, p. 274-315, mai/out. 1978. Disponível em: www.direito.ufmg.br/revista/index.php/revista/issue/view/21/showToc, acesso em 09/01/2020.

KOZIMA, J. W. Instituições, retórica e o bacharelismo no Brasil. In: WOLKMER, A. C. **Fundamentos de história do direito**. 2.ed. Revisada e atualizada. Belo Horizonte: Editora Del Rey, 2004.

PALMA, Rodrigo Freitas. **História do Direito**. 4.ed., São Paulo: Saraiva, 2011.

VALLADÃO, Haroldo. **História do Direito especialmente do Direito brasileiro**. 3.ed., rev. e atualizada, Rio de Janeiro: Livraria Freitas Bastos S.A., 1977.

3 Os negros, mesmo que livres não podiam frequentar o curso, como demonstra a história de do Dr. Luiz Gama: "Ainda em 1850, Luiz Gama tentou ingressar no curso de Direito do Largo de São Francisco, mas a faculdade recusou sua inscrição porque era negro, ex-escravo e pobre. Mesmo sendo hostilizado pelos professores e alunos ele assistia às aulas como ouvinte. [...] Luiz Gama trabalhou na defesa dos negros escravizados exercendo a profissão de "rábula" - nome dado aos advogados sem título acadêmico, por meio de uma licença especial, o provisionamento." Disponível em https://www.ebiografia.com/luiz_gama. Acesso em 15/09/2021. História que virou filme "Dr. Gama" disponível no Globo Play.

WOLKMER, Antônio Carlos. O direito nas sociedades primitivas. In: WOLKMER, Antônio Carlos. **Fundamentos de História do Direito**. 2.ed., rev. e atual., Belo Horizonte: Editora Del Rey, 2004.

A GESTÃO DO CONHECIMENTO NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM EM TEMPOS DE PANDEMIA

Data de aceite: 02/01/2023

Taymara S. Medina
Acadêmica do programa de Pós-Graduação em Gestão do Conhecimento nas Organizações (PPGGCO), Campus Maringá/PR, Universidade Cesumar (Unicesumar)

Letícia F. Dal Forno
Orientadora, Doutora, programa de Pós-Graduação em Gestão do Conhecimento nas Organizações (PPGGCO), Campus Maringá/PR, Universidade Cesumar (Unicesumar)

PALAVRAS-CHAVE: Gestão do Conhecimento Escolar; Aprendizagem; Pandemia.

INTRODUÇÃO

O processo de aprendizagem é complexo, pois envolve processos psicológicos, cognitivos, afetivos entre outros de um indivíduo. Ele não funciona de maneira igualitária para todos. Uma maneira de auxiliar um educador em seu processo de ensino, para que seus alunos obtenham da melhor maneira a aprendizagem, está nas ferramentas que a Gestão do Conhecimento (GC).

Ao ser colocada a GC no contexto escolar, o compartilhamento do conhecimento torna-se mais acessível e atinge um maior número de estudantes e professores. Como no processo escolar encontramos o processo de identificar, criar, armazenar, compartilhar e aplicar conhecimento (SENGE, 2005) é um excelente capacitador para a diminuição da distância e melhorar a acessibilidade da aquisição do conhecimento, com seu compartilhamento. Este sistema oferece um suporte para a comunicação dos colaboradores de forma remota, sem que se perca o conteúdo existente na instituição (CHENG, 2014).

Com a pandemia do coronavírus (COVID-19), declarada em em 11 de março de 2020 pela Organização Mundial da Saúde (UNA-SUS, 2020), sendo assim o Ministério da Educação (MEC), em 17 de março de 2020, declara a Portaria nº343 da qual dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais

enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus - COVID-19 (BRASIL, 2020). Ter as ferramentas de GC para que facilite o compartilhamento dos conhecimentos fora do ambiente físico da escola, faz com que seja possível utilizar de maneira remota e continuar o processo de aprendizagem entre estudantes e professores.

O objetivo deste estudo é entender se a utilização das ferramentas da GC no processo de aprendizagem durante a pandemia podem agregar benefícios e proporcionar maior compartilhamento de conhecimento para as instituições durante o ensino remoto.

REFERENCIAL TEÓRICO

Ao utilizar a GC na instituição educacional é possível ter uma ampliação da geração de informações úteis e significativas, com o propósito de aumentar a aprendizagem individual e coletiva. Isto é, utilizar dos ativos intelectuais para aperfeiçoar o desempenho da escola (ANANTATMULA; STANKOSKY, 2008). A GC administra as atividades e processos dos quais propicia o conhecimento assim ampliando a eficiência da instituição da qual ela está sendo aplicada. Ela traz auxílio na gestão de estratégias, resolução de problemas, utilização de ferramentas para obter melhores práticas, aperfeiçoando o conhecimento pertencente ao ambiente e agregando organização das idéias (DALKIR, 2017).

A GC no processo de aprendizagem tem a função de proporcionar um ambiente do qual o compartilhamento do conhecimento ocorre por meio dos procedimentos de identificar, criar, armazenar, compartilhar e aplicar. Entender que em um ambiente organizacional todos estão em processo de aprendizagem, não apenas os alunos da instituição. Com o contexto da pandemia, do qual fez com que o ensino passasse de presencial para remoto, foi necessário buscar alguns recursos do EaD para que se pudesse não ser cessado o processo de aprendizagem. Entre relatos positivos e negativos, é preciso entender que para tudo há um período de adaptação e aperfeiçoamento, com o tempo (SANTOS JUNIOR; MONTEIRO, 2020).

O uso de recursos da *internet* no processo de aprendizado era utilizado com maior frequência no ensino superior, a educação básica precisou entrar em contato com alguns desses recursos e criar novos, para que continuasse o processo de aprendizagem. Com a criação de novas estratégias didáticas (algumas baseadas no ensino EaD já existente) houve mudanças pedagógicas relacionadas ao ensino-aprendizagem no cenário da COVID-19. Mesmo já utilizado pelo ensino superior, a adaptação e as dificuldades ocorreram em todo o contexto escolar, do ensino primário à pós-graduação (PASINI; CARVALHO; ALMEIDA, 2020). As dificuldades são ainda maiores para a rede pública, pois, além das adversidades encontradas com o contexto de pandemia e educação, houve as questões de falta de dispositivos eletrônicos ou então compartilhamento do mesmo dispositivo entre todos da casa, tanto para trabalho, quanto para estudo (CASTRO-SILVA; MACIEL; ARAÚJO, 2020)

CONCLUSÃO

A GC com seu papel de identificação, criação, renovação e aplicação do conhecimento pode auxiliar um princípio básico do sistema escolar, a gestão pedagógica, da qual tem alguns objetivos e entre eles o de garantir a aprendizagem dos alunos (SANTOS; DE PAULA, 2012). Com o auxílio das ferramentas da GC é possível ter maior controle do conhecimento existente na instituição e facilidade ao acesso. Isto auxilia no processo de aprendizagem durante um ensino remoto emergencial que foi necessário após o início da pandemia.

Antes da pandemia, o processo de ensino-aprendizagem das escolas utilizavam o mínimo dos recursos tecnológicos, por questões de preparo dos professores, disponibilidade de dispositivos e acesso à *internet*, entre outros - tanto dos alunos, quanto da escola. Com a obrigatoriedade da mudança do ensino, para que fosse possível dar continuidade às aulas, esta realidade precisou ser mudada e o ensino remoto foi implantado mesmo sem o preparo, equipamentos e suporte necessários. Por precisar levar a sala de aula para casa, o uso das ferramentas da GC podem facilitar este processo, por proporcionar um alcance sobre o conhecimento existente na instituição e auxiliar no desenvolvimento deste processo do presencial para o remoto.

REFERÊNCIAS

ANANTATMULA, V. S., & STANKOSKY, M. KM criteria for different types of organisations. International Journal of Knowledge and Learning, 4(1), 18-35, 2008.

BRASIL. Portaria Nº 343, de 17 de março de 2020. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus - COVID-19. D.O.U 18/03/2020. Disponível em: . Acesso em: 04 de out. 2021.

CASTRO-SILVA, I. I.; MACIEL, J. A. C.; ARAÚJO, L. K. Estilos de aprendizagem e hierarquia de necessidades no planejamento educacional remoto em tempos de pandemia. Revista Docência do Ensino Superior, v. 10, p. 1-16, 2020.

DALKIR, Kimiz. The Role of Human Resources (HR) in Tacit Knowledge Sharing. In: Handbook of Research on Tacit Knowledge Management for Organizational Success. IGI Global, 2017. p. 364-386.

PASINI, C. G. D.; CARVALHO, E. de; ALMEIDA, L. H. C. A educação híbrida em tempos de pandemia: algumas considerações. Observatório Socioeconômico da COVID-19 (OSE), 2020.

SANTOS JUNIOR, V. B., MONTEIRO, J. C. S. Educação e covid-19: as tecnologias digitais mediando a aprendizagem em tempos de pandemia. Revista Encantar-Educação, Cultura e Sociedade, 2, 01-15, 2020.

SANTOS, M. J., & DE PAULA, C. P. A. Gestão do conhecimento no contexto da gestão escolar: estudo de caso de uma escola pública. Perspectivas em Gestão & Conhecimento, 2(2), 159-174, 2012.

SENGE, P. Escolas que aprendem: um guia da quinta disciplina para educadores, pais, e todos os que se interessam pela educação. Porto Alegre: Artmed. 2005.

A IMPORTÂNCIA NA FORMAÇÃO DO ENGENHEIRO DAS VARIAVES SOCIOCULTURAIS E PSICOLÓGICAS

Data de aceite: 02/01/2023

Maria Aridenise Macena Fontenelle
Docente na UFERSA – Universidade Federal Rural do Semi-árido

Maria do Carmo Duarte Freitas
Docente na UFPR – Universidade Federal do Paraná

RESUMO: Relato de experiência sobre a escrita criativa e seu papel lúdico que motiva o aprendizado e a fixação do conhecimento ao estimular o ser criativo e humanístico presente em cada aluno que cursa a disciplina. A estratégia de ensino é estruturada em padrões diferentes dos usuais e insere os conhecimentos técnicos e tecnológicos do curso de engenharia, buscando adequar-se às necessidades de formação profissional e atendimento às demandas sociais, especialmente questões relacionadas ao ensino de qualidade - ODS4. O resultado são versos e paródias que demonstram o processo de aprendizagem pautado no respeito aos valores socioculturais e psicológicos dos alunos.

PALAVRAS-CHAVE: Poesia, tecnologia das construções e educação em engenharia.

THE IMPORTANCE IN ENGINEERING TRAINING OF SOCIOCULTURAL AND PSYCHOLOGICAL VARIABLES

ABSTRACT: Experience report on creative writing and its playful role that motivates learning and the fixation of knowledge by stimulating the creative and humanistic being present in each student who attends the discipline. The teaching strategy is structured under different standards from the usual ones and inserts the technical and technological knowledge of the engineering course, seeking to become more adequate to the needs of professional training and meeting social demands, especially issues related to quality education - SDG4. The result are verses and parodies that demonstrate the learning process based on respect for the socio-cultural and psychological values of students.

KEYWORDS: Poetry, building technology, engineering education.

1 I INTRODUÇÃO

Esta proposta sugere a inserção de atividades criativas e lúdicas nos cursos de graduação em engenharia. Nos últimos anos observamos os avanços no

campo do ensino baseado em tecnologia, graças ao esforço de pesquisa desenvolvido por pesquisadores/universidades com o apoio dos órgãos de fomento à pesquisa e ao desenvolvimento tecnológico. Fato consolidado nestes últimos dois anos quando o mundo se viu diante de uma pandemia que estimulou a educação remota.

O ensino universitário está estruturado sob padrões que não mais atendem às necessidades de seus principais clientes, haja visto o crescente movimento de cursos de engenharia buscando se tornar mais adequados às necessidades de formação profissional e de atendimento às demandas sociais em especial as questões relacionadas a educação de qualidade e para todos tomando por base os objetivos de desenvolvimento sustentáveis propostos pela UNESCO (2016).

Em todos os setores, na educação não é diferente, cresce as tentativas de automatização e industrialização de processos e de tecnologias alternativas em seus processos. Ainda a inserção educação a distância se apresenta como desafio, porém as discussões passam por apontar o custo elevado de investimento inicial, falta de recursos humanos qualificados para utilização adequada das tecnologias, desconhecimento das práticas pedagógicas e da qualidade de ensino.

Os sistemas produtivos têm refletido a visão de um mercado cada vez mais, competitivo e flexível, e que busca estruturar formas de gestão da produção novas, o que tem exigido dos engenheiros e demais profissionais, melhores perfis de qualificação e o desenvolvimento de múltiplas competências e habilidades tais como iniciativa, criatividade, capacidade de trabalhar em equipe e polivalência, dentre outras. (CONFEA, 2010).

A “revolução da produtividade”, cujos princípios se resumem em enxugamento dos custos da produção e qualidade do produto por um lado e, por consequentes, menos em pessoas produzindo mais, em menos tempo (tempo real) e com mais qualidade ocasiona um paradoxo social desse advento econômico emergente, pois quanto maior a produtividade, menor é a oferta de emprego, maior o campo de atuação dos profissionais e maior a carga de trabalho (efeito psicológico).

Neste contexto das transformações econômicas e sociais, o CONHECIMENTO, passa a ser mercadoria a ser vendida. A produtividade das novas categorias ocupacionais é aumentada à medida que o conhecimento vem sendo aplicado ao trabalho. Ainda, a inovação no setor da construção é decorrente da terceirização (formal e informal) no empreendimento cuja base de negociação de propriedade passa a ser no serviço ou quantidade de informação e não no tempo de trabalho.

Saber que estas situações ocorrem e atuam como forma de pressão psicológica na formação e atuação do profissional da engenharia. Aprender a aprender, aprender a compreender, aprender a agir por si mesmo num fluxo contínuo, tornou-se condição indispensável para o engenheiro conviver com as mudanças tecnológicas introduzidas trabalho que tem exigido um aumento nas habilidades cognitivas em detrimento das habilidades mais técnicas e manuais (FREITAS e BRINGHENTI, 2003).

As Diretrizes Nacionais Curriculares (2019) aponta que a formação do engenheiro tem que fortalecer a capacitação intelectual e abstração, comunicação, integração (trabalho em equipe), resolução de problemas, inovação, criatividade entre outras, indicam que os paradigmas de educação e de gestão de pessoal (desenvolvimento de recursos humanos na empresa) devem ser direcionados para a produção desse perfil não apenas como elemento de produtividade, mas como condição de elevação da qualidade de vida profissional no ambiente de trabalho.

Ser resiliente é considerada como uma das exigências do mercado de trabalho. Tratar deste assunto e das descobertas da psicologia cognitiva sobre os mecanismos de aprendizagem e processamento da informação levam a um urgente exame sobre as formas de organização do currículo de engenharia e áreas afins, em especial, durante este período pandêmico vivenciado no mundo nestes últimos dois anos.

Destarte que o conhecimento acumulado sobre a natureza das capacidades cognitivas humanas - percepção, memória, raciocínio, conhecimento e representação mental, aprendizagem, linguagem e comunicação, etc. – é preciso romper com os formalismos do ensino tradicional e a estrutura linear e compartimentalizada dos programas de ensino que mais privilegia a aprendizagem da técnica subestimando suas implicações (FREITAS e BRINGHENTI, 2003).

Associa-se a estas variáveis as questões socio-culturais que são reportadas à epistemologia do conhecimento para assinalar a preponderância dessa premissa na transposição didática do conteúdo tecnológico (Silva, 1996), importa compreender que a ciência e a tecnologia são produtos e apropriações sociais historicamente construídas desde a pré-história quando o homem desenvolveu ferramentas e construiu abrigos. Temas discutidos por Wallon (1995) e Vigotski (1998) ao debaterem as questões relacionadas a afetividade e a inteligência são fundamentais no processo de crescimento humano. A complexidade destas teorias crescem na medida em que o indivíduo desenvolve seu conhecimento cultural e faz relações no universo simbólico, ele amplia e complexifica suas formas de manifestação de caráter social.

Desta forma, o conhecimento tecnológico produzido, difundido e aplicado no ensino de engenharia, tem a tecnologia como requerimento primário, cujo substrato se transforma em produto ou ação pelo trabalho e pela vivência no grupo (BRASIL, 2019). Estes fatos conduz a realização de práticas diferenciadas e estimulantes visando o aprendizado deste profissional de forma mais lúdica. Nessa reflexão, é fundamental considerar que as variáveis sócio-culturais, psicológicas, econômicas, estão relacionadas a formação do engenheiro. Ainda as tecnológicas para o produto que será gerado. Este artigo traz uma abordagem prática destas duas primeiras variáveis no ensino de engenharia civil.

2 I METODOLOGIA

A estratégia adotada consta do relato de uma prática lúdica - escrita criativa - na disciplina de "Tecnologia das Edificações" que é uma disciplina obrigatória do curso de Engenharia Civil. No conteúdo programático é abordado os processos construtivos de uma obra desde o projeto até a pintura.

As principais estratégias de ensino utilizadas são: Aulas expositivas com discussão de conceitos e estudos de caso; Leitura e interpretação de textos; Seminários dos alunos para apresentação de artigo científico e de estudos de caso e/ou trabalhos práticos realizados por eles e Visitas técnicas.

No período da pandemia foram introduzidas webinar e vídeos sobre as temáticas sendo solicitados que as sínteses do entendimento desses documentos fossem realizadas em forma de verso pelos estudantes.

Um questionário foi proposto aos discentes da disciplina de tecnologia das edificações no ano de 2019 e 2020. Cabe salientar que no mesmo foi permitida a espontaneidade das respostas e não obrigatoriedade.

3 I RESULTADOS DA EXPERIÊNCIA

A análise do processo de aprendizado considera que o aluno apresenta no seu texto o quanto é estimulado socio-culturalmente e psicologicamente. Não há dúvida que os textos estão empregnados do saber cultural relacionada a inserção geográfica da instituição de ensino superior.

O docente em sua prática de ensino desafio os alunos a produzirem uma síntese sobre um vídeo selecionado sobre uma tecnologia construtiva. A atividade foi realizada em dupla. Nas Figuras 1, 2, 3 e 4 apresentamos uma síntese da aprendizagem tratada por Wallon e Vigotski em forma versos produzidos pelos alunos.

MELHORES PRÁTICAS NA CONCRETAGEM

Nas práticas de concretagem devemos nos atentar,
sempre verificando os passos a serem seguidos,
antes, durante e depois da concretagem
para que seja executado com segurança o serviço.

Antes de começar a concretagem devem se verificar,
Presença de plásticos, papeis e arames nas armaduras
Limpam-se os objetos maiores, e depois o pó de madeira,
Para que essas impurezas não comprometam as estruturas.

Na limpeza também podemos encontrar objetos metálicos,
podemos vir a encontrar pregos, ou qualquer outra coisa
nessa ocasião podemos pensar em várias alternativas, s
endo o mais indicado usar um imã preso ao cabo de vassoura.

Antes de lançar o concreto é preciso checar os prumos,
o mestre de obra deve informar deslocamentos não previstos,
informando ao engenheiro responsável pela obra,
sendo corrigido ainda na concretagem e evitando imprevistos

Também temos o travamento das fôrmas dos pilares,
essa parte é fundamental para qualidade e segurança do serviço,
evitando deslocamento do conjunto no lançamento do concreto,
e garantindo que nada de importante será esquecido.

Depois da desenforma é necessário checar o alinhamento,
o nivelamento deve estar de acordo com o projeto estrutural
Imperfeições devem ser corrigidas quando são identificadas,
e com isso possamos ter uma obra normal.

Entre os problemas da concretagem temos as bicheiras,
pilar de maior densidade de armaduras, é comum esse tipo de falha,
esse problema deve ser tratado,
para se ter um melhor controle, e assim não atrapalhe nada.

Por fim se observa o posicionamento das escoras remanescentes,
a quantidade deve estar de acordo com o projeto,
retiradas antes podem surgir fissuras,
por estar ainda sem resistência, não vai dar nada certo.

Figura 1 – Escrita criativa da Dupla 1

A narrativa sobre "melhores práticas de concretagem" demonstra que a dupla cuidou de todos os detalhes do processo para garantir a segurança, qualidade, controle do processo e atentar para erros e problemas mais comuns da concretagem (figura 1).

A Figura 2 trata das "fundações profundas..." traz em poucas palavras o cuidadoso relato das tipologias, suas características e materiais de aplicação.

FUNDAÇÕES PROFUNDAS – OS SETE PRINCIPAIS TIPOS DE ESTACA.

Hoje vou falar sobre um assunto muito importante,
Tem papel essencial no desempenho de uma construção,
Responsável por dissipar os carregamentos,
Conhecida como fundação.

Quando falamos de fundação,
Dois tipos sempre existirão,
As profundas que a carga pela resistência de fuste transmite,
E as superficiais que transmitem carga por pressão.

Dentro das profundas,
Temos as estacas,
Que são divididas em estacas cravadas,
E as estacas escavadas.

Dentro das estacas cravadas existem as metálicas,
Que devem receber tratamento de corrosão,
E precisam ser resistentes,
para aguentar o processo de cravação.

Existem também as de madeira cravadas,
Que em geral são mais baratas,
Mas tem contra si a questão da deterioração,
O que dificulta um pouco a sua aplicação.

Dentro das estacas escavadas as moldadas in loco estão,
Onde primeiramente se faz uma escavação,
Seguida do revestimento com concreto,
Retirando o solo na perfuração.

Também tem a estaca tipo Franki,
Com seu diferente processo de escavação,
E que com sua base alargada,
Usa um tubo de ponta fechada e com golpes de pilão,

Como existe a estaca Strauss,
Apesar de pouca utilização,
Usa uma sonda e um revestimento de metal,
Causando uma grande vibração.

Temos também a estaca de hélice,
Que não causa muita vibração,
E tem a sua concretagem feita,
Em conjunto com a escavação.

Por último à estaca tipo raiz,
E sua escavação com a rotativa perfuração,
Que altas profundidades consegue seguir,
Mantendo a limpeza interna com jatos a pressão

Figura 2 – Escrita criativa da Dupla 2

Já se imaginou cantando sobre os “cuidados na execução de fundações com estacas de concreto pré-fabricada”? Então esta é a proposta de escrita criativa da dupla apresentada na Figura 3. A leveza do texto tira o peso da estaca, não é verdade? A forma de orientação estimula e fixa o aprendizado - todo processo de aprendizagem cognitivo é destacado nestes versos e na forma de apresentação.

CUIDADOS NA EXECUÇÃO DE FUNDAÇÕES COM ESTACAS DE CONCRETO PRÉ-FABRICADAS.

PARÓDIA: *Moonlight (No Lab)* ***Bruno Loturco***

LETRA: ALGUNS CUIDADOS

Alguns cuidados, precisam ser tomados, na execução, da fundação
intensamente, quando são estacas, concretadas, pré-fabricadas

Profundas elas são consideradas
Para transpor elas são indicadas
Camadas de solo mole até atingir uma camada mais capacitada
Em seu tamanho é limitada
Até 12 metros ela é transportada
condições geotécnicas são responsáveis e exige muita energia necessária

Alguns cuidados, precisam ser tomados, na execução, da fundação
intensamente, quando são estacas, concretadas, pré-fabricadas

É importante que na cravação
Da primeira estaca seja com atenção
Junto com o consultor de fundação
Para das premissas de projeto ter confirmação
E os instrumentos da cravação
Qual devo usar? Olhe o prazo, o custo e penetração
Olhe a carga, acesso e dimensão
Não esqueça a ficha de controle
Com os dados que a elas correspondem
No tamanho preste muita atenção
Seu desempenho depende do formato da seção

Alguns cuidados, precisam ser tomados, na execução, da fundação
intensamente, quando são estacas, concretadas, pré-fabricadas

E por fim, pra demolir o segmento acima da
cota de arrasamento, ponteiro ou martelete leve
E por fim, conferir o prumo após ela atingir
Cerca de três metros de profundidade.

Figura 3 – Escrita criativa da Dupla 3

A poema sobre as “estruturas” não difere dos demais, pois explica aos futuros engenheiros como construir com segurança com concreto armado e protendido, suas caraterísticas, forma de modelagem, profissionais que nele atua e sua aplicação em viga, pilar e laje.

ESTRUTURAS

Olá, futuros engenheiros.
Estamos aqui para falar
um pouco das estruturas que podemos utilizar.
Para construir com segurança
E assim não nos preocupar

Então vamos lá.
A primeira estrutura que iremos falar é o concreto armado,
Mas antes temos que explicar.
Diferente do concreto convencional,
Ferragem temos que utilizar.

Estudos mostraram que mesmo com resistência a compressão
O concreto convencional não tinha tanta resistência à tração
Logo, fissuras iriam aparecer,
Comprometendo a sua obra
E muitas dores de cabeça você iria ter.

No Brasil, o concreto armado
é o tipo de estrutura mais utilizado
Com ele podemos fazer pilares, vigas e lajes,
abusando da modelagem.

Mas para essa modelagem bem feita ficar,
fôrmas de madeira teremos que utilizar,
porém não é qualquer fôrma que garante a efetividade
É necessário ter medidas precisas e materiais de qualidade
Além, é claro, de uma boa montagem.

Você pode não acreditar,
Mas para a fabricação das fôrmas
Até com projeto temos que lidar.
O carpinteiro estuda os desenhos,
corta os caibros, sarrafos e chapas de madeira
para as peças fabricar.

Com as peças fabricadas
Montamos as fôrmas de acordo com o projeto
Assim não fugimos do trajeto
E isso é muito importante,
Pois não há margem para erro
Caso contrário, os pilares ficarão de outro jeito.

Voltando para os tipos de estrutura,
temos também o concreto de protensão,
que possibilita a construção de vãos maiores,
trazendo uma boa acomodação.

Você deve estar se perguntando:
O que essa estrutura tem de diferente no meio?
Calma que já estamos chegando.
Cabos de alta resistência é o grande segredo.

Inseridos no concreto, rígido ou não,
Esses cabos possuem uma função,
Trazer maior resistência à tração,
Vencendo assim grandes vãos.

Outra grande vantagem do concreto protendido
É a diminuição de pilares e vigas
Que com o concreto armado seria exigido.
Porém, por precisar de mão de obra especializada
A construção pode ficar mais complicada.

Agora iremos falar de mais uma estrutura,
Só que nessa a água podemos dispensar.
Chamamos de montagem a seco
E nela evitamos de desperdiçar.

Steel frame e wood frame são os tipos dessa estrutura
Uma de aço galvanizado e outra de madeira pura
São montadas como peças de lego na construção,
Mas não pense que é brincadeira não.

Existem sim as suas vantagens,
Como a rapidez da montagem.
Porém nem tudo são flores
O preço dos materiais são uns horrores.

Mas vale ressaltar:
Não devemos ver o preço no singular
Olhando para o geral,
Iremos economizar.

Por último, mas não menos importante
Temos a alvenaria estrutural
Que por não precisar de pilares e vigas
Dispensa a fôrma de madeira convencional.

Seus blocos geralmente são de concreto
Diferentemente dos convencionais
Evitar o rasgo é algo certo.

Mas se você gosta muito de reforma
Nem pense em utilizá-la,
Pois para mudá-la
essa estrutura precisa de uma análise aprofundada.

Finalizamos aqui os 5 tipos de estrutura
Se vai construir, pense bem antes de escolher
Cada uma tem a sua função
Então cuidado para não se perder.

Figura 4 – Escrita criativa da Dupla 4

Assim, a atividade lúdica de escrita criativa evidenciou o quanto os discentes se identificaram com o processo da escrita criativa - por meio de versos e paródias falam de aço, cimento, estrutura e concreto. A engenharia com seus processos e tecnologias foram transformadas em arte e, ainda, o quanto as variáveis socioculturais e psicológicas atuam de sobremaneira na fixação do conhecimento ministrado na disciplina. Os relatos dos estudantes demonstram satisfação por ser uma experiência diferente e por resgatar sua criatividade para escrever o conteúdo estudado em forma de verso - processo humanizado. Consideram ser uma forma lúdica, dinâmica de aprender e que o torna mais ativo no

processo de ensino/aprendizagem.

Estes experimentos estão sendo realizados na disciplina de Tecnologia das edificações do curso de engenharia civil da UFERSA-Mossoró. Em nossa análise consideramos que o conteúdo tratado nestes tópicos dá um embasamento geral para que o engenheiro tome decisões na sua esfera de ação, permitindo o aprofundamento na prática de forma mais leve e humanista.

Um questionário foi proposto aos discentes da disciplina de tecnologia das edificações no ano de 2019 e 2020. Cabe salientar que no mesmo foi permitida a espontaneidade das respostas e não obrigatoriedade.

Questões subjetivas	Respostas
Explique como a escrita criativa (poesia) contribuiu para o seu aprendizado;	*A poesia, por ser algo mais melódico, contribui para uma mais fácil absorção dos conceitos de gestão.* **Estudante 1**
	Deixou a atividade livre para exercício da criatividade no assunto abordado. **Estudante 2**
	Desenvolver o senso crítico, estudando sobre o assunto abordado na poesia. E escrever para que o leitor final além de apreciar uma boa poesia aprenda com isso. **Estudante 3**
	A escrita criativa é bastante interessante, eu conseguia assimilar o conteúdo de forma mais rápida no desenvolvimento da poesia e também ao ouvir os poemas dos colegas. **Estudante 4**
	É uma metodologia que força o aluno a aprender o conteúdo, pois fazer poesia não é algo que simplesmente surge. Eu gostei bastante, pois isso fez com que eu me esforçasse um pouco mais em relação a outras disciplinas, sem falar que uma poesia é mais agradável de se ler do que um texto normal. **Estudante 5**
	Facilitou a fixação do conteúdo da disciplina. **Estudante 6**
	Contribuiu para fixar o aprendizado de forma leve e dinâmica, além de exercitar outras habilidades, muitas vezes esquecidas em cursos de exatas. **Estudante 7**

Como se sentiu na produção de textos (escrita criativa-poesias) no ensino de tecnologia das edificações?	*Me senti muito bem e relaxado, visto que, eu estava produzindo e aprendendo ao mesmo tempo.* **Estudante 1**
	Senti-me qualificado para abordar aquele conteúdo em diferentes formas. **Estudante 2**
	Estimulando minha criatividade em desenvolver a poesia que ao mesmo tempo informa. **Estudante 3**
	Me senti desafiado, pois tive que usar a criatividade, coisa que não é pedida em outras disciplinas. **Estudante 5**
	Satisfeita com os resultados e com o exercício de minha criatividade. **Estudante 6**
Como a produção de textos (escrita criativa-poesias) influenciou no processo de ensino e aprendizagem na área de tecnologia das edificações?	*Houve uma boa dinâmica entre a turma e a abordagem dos estudos necessários na sala de aula, promovendo a interação de todos e a facilitação da absorção do conteúdo.* **Estudante 1**
	De uma forma muito positiva. Pois através da escrita criativa foi estudado o assunto abordado e colocado em prática de forma descontraída. **Estudante 2**
	Para a criação da poesia, é necessário se ter um conhecimento profundo do assunto para conseguir estruturar bem a escrita. Então com a criação da arte, há uma comprovação do aprendizado do assunto. **Estudante 3**
	Captação melhor do conteúdo abordado na disciplina. **Estudante 4**
	Positivamente, os conteúdos ministrados tornavam-se mais leves e as aulas dinâmicas contribuíam para um melhor aprendizado. **Estudante 5**
	Ajudou bastante. Consegui captar bem mais rápido o conteúdo do que lendo slides. **Estudante 6**
	Por se tratar de um método não convencional de ensino a aprendizagem foi melhorada em todos os aspectos. **Estudante 7**

Quadro 1 – Síntese do questionário disponibilizado as turmas de gestão da produção na construção e tecnologia das edificações no ano de 2019 e 2020

Observou se que a palavra mais citada nas questões subjetivas do questionário foi criatividade. Provavelmente a escrita de poesia ajuda na prática da criatividade que é fundamental na formação do profissional de engenharia.

Cabe destacar que nem todas as perguntas foram respondidas por todos os

participantes.

4 I CONSIDERAÇÕES FINAIS

A inovação na docência em engenharia muitas vezes não é compreendida pelos pares. O reconhecimento que estas estratégica inovadoras favorecem um aprendizado mais humano e holístico requer maior divulgação destas práticas pela ABENGE.

As DCNs alertam para o perfil do engenheiro com capacitação tecnológica para lidar com ferramentas, observando um padrão de formação equacionada e estabelecida com as habilidades mínimas exigidas para o manuseio de instrumentos e operações mecanizadas. Lembramos que se faz necessário refletir o processo de difusão, aplicação e produção do conhecimento tecnológico, toda a complexidade que a atividade do engenheiro requer para o pleno desenvolvimento das habilidades e competências profissionais. Impossível fazer isso acontecer sem ponderar as variáveis socioculturais e psicológicas tratadas neste texto.

Isto significa solidificar a formação do engenheiro com conhecimentos de base científica e tecnológica que favorecem intervenções eficazes mediante a aprendizagem de novas habilidades e competências, solução de problemas reais em situações reais de trabalho e demais exigências da sociedade.

Acreditamos que os conhecimentos acumulados pela disciplina de tecnologia das construções e seus reflexos nos sistemas tradicionais jamais serão esquecidos pelos estudantes que o vivenciaram.

AGRADECIMENTOS

As duplas de estudantes pelas escritas criativas disponibilizadas.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais DO Curso de Graduação em Engenharia. 2019.

CONFEA. Trajetória e Estado da Arte da Formação em Engenharia, Arquitetura e Agronomia / Conselho Federal de engenharia, Arquitetura e INEP, 2010.

FONTENELLE, M. A. M et al. A arte de engenheirar no período da pandemia de covid-19. HOLZMANN, Henrique Ajuz e DALLAMUTA, João. (Org.). *In: Engenharias: metodologias e práticas de caráter multidisciplinar 2.* 1ed. Ponta Grossa - PR: Atena, 2020, v. 2, p. 254-264(b).

FONTENELLE, M. A. M. A arte de engenheirar - relato de experiência. TULLIO, Franciele Braga Machado. (Org.). *In: Força, crescimento e qualidade da engenharia civil no Brasil.* 1ed. Ponta Grossa PR: Atena Editora, 2020, v. 1, p. 188-200.(a)

FREITAS, M.C.D.; BRINGHENTI, I. Uma experiência de ensino pela Internet. Cerâmica Informação, Florianópolis, v.11, p.66-72, 01 jul.2000.

OLIVEIRA, V. F. et al. *Desafios da educação em engenharia: Formação em Engenharia, Capacitação Docente, Experiências Metodológicas e Proposições*. In: Congresso Brasileiro de Educação em Engenharia, 2012. Gramado, 2013.

SILVA, Cassandra Ribeiro de Oliveira , Epistemologia do Conhecimento Tecnológico como base de Geração, aplicação e difusão de tecnologia. Ideias. Fortaleza: no XXII, 1996.

UNESCO. *Educação 2030: Declaração de Incheon e Marco de Ação para a implementação do Objetivo de Desenvolvimento Sustentável 4: Assegurar a educação inclusiva e equitativa de aprendizagem ao longo da vida para todos.* ED-2016/WS/28, 2016. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656_por>. Acesso em 05/05/2022.

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

WALLON, H.. *Psicologia e educação da infância.* Lisboa: Estampa, 1995.

CAPÍTULO 8

A PREVENÇÃO DA GRAVIDEZ NA ADOLESCÊNCIA COMO PRÁTICA DE ESTÁGIO NA LICENCIATURA DE CIÊNCIAS DA BIOLOGIA E QUÍMICA

Data de aceite: 02/01/2023

Jordilson dos Santos Souza
http://lattes.cnpq.br/6438538473029996

Maria Lucidalva Ribeiro de Sousa
http://lattes.cnpq.br/0537904542958586

Adriana Dantas Gonzaga de Freitas
http://lattes.cnpq.br/3694117633635449

RESUMO: Este trabalho relata todas as experiências adquiridas durante os Estágios Supervisionados do curso de Licenciatura em Ciências: Biologia e Química do Instituto de Saúde e Biotecnologia da Universidade Federal do Amazonas, bem como apresenta a concretização das ações realizadas durante a implementação do projeto de intervenção Prevenção da Gravidez da Adolescência, ambos realizados em uma escola pública do município de Coari - AM. O Estágio Supervisionado em licenciatura é uma exigência da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (nº 9.394/96), que proporciona ao estagiário uma ampla experiência, onde o mesmo é inserido na escola pública para conhecer a realidade da escola, conviver com professores, alunos e comunidade escolar no qual através das vivencias irá adquirir experiências enriquecedoras como profissional da educação para atuar como docente na rede de ensino. O projeto de intervenção aborda a temática sobre sexualidade, na qual busca focar o ensino de ciências de forma preventiva através da sensibilização dos adolescentes em relação à Prevenção da Gravidez na Adolescência. O objetivo desta pesquisa é relatar e refletir as vivências das práticas dos Estágios Supervisionados e apresentar os resultados do projeto de intervenção intitulado “Prevenção da Gravidez na Adolescência e DSTs para os Estudantes do Ensino Fundamental da Escola Municipal Raimundo Bezerra”. A metodologia utilizada neste trabalho é de natureza descritiva, com uma abordagem quantitativa e qualitativa onde foram utilizadas técnicas de observações, regências e questionários para as coletas de dados. Os resultados adquiridos neste projeto foram positivos, a partir das reflexões e discussões sobre o processo de ensino-aprendizagem durante os Estágios Supervisionados, pois o desenvolvimento e aplicação do projeto de intervenção, que visa na contribuição para a formação do futuro professor, priorizando a construção da própria identidade e da história profissional como um todo.

PALAVRAS-CHAVE: Estágio Supervisionado; Ensino-aprendizagem; Prevenção da Gravidez.

PREVENTION OF PREGNANCY IN ADOLESCENCE AS A INTERNSHIP PRACTICE IN THE LICENSE OF BIOLOGY AND CHEMISTRY SCIENCES

ABSTRACT: This paper reports the completion of course all the experiences gained during the Supervised Internship of the course Bachelor of Science in Biology and Chemistry at the Institute of Biotechnology and Health, Federal University of Amazonas, and presents the implementation of actions during the implementation of the intervention project Prevention of Adolescent Pregnancy, both held in two public schools from Coari - AM. The Supervised Internship in degree is a requirement of the Law of Guidelines and Bases of National Education (No. 9.394 / 96), which gives the intern a broad experience, where it is involved in the public school to know the reality of school, get along with teachers, students and school community in which livings will acquire through enriching experiences as a professional education to work as a teacher in the school system. The intervention project addresses the issue of sexuality, which seeks to focus on the teaching of science in a preventive way by raising awareness among adolescents in relation to Prevention of Teenage Pregnancy. The objective of this paper is to report and reflect the experiences of the practices of Supervised Internships and present the results of the intervention project entitled "Prevention of Teenage Pregnancy for Students of Elementary Education State School of Maria Almeida birth. " The methodology used in this study is descriptive in nature, with a quantitative and qualitative techniques where observations, regencies and questionnaires for data collection were used approach. The results obtained in this project were positive, from the reflections and discussions about the process of teaching and learning during the Supervised Internship, for the development and implementation of the intervention project, which aims to contribute to the education of future teachers, prioritizing construction the identity and professional history.
KEYWORDS: Supervised; Teaching and learning; Pregnancy Prevention.

1 | INTRODUÇÃO

A gravidez na adolescência e as Doenças Sexualmente Transmissíveis (DST) envolvem muito mais do que problemas físicos, pois há também problemas emocionais, econômicos, sociais e culturais. Segundo Cabral e Brandão, (2020) discutir a gravidez na adolescência no contexto de profundas desigualdades sociais, raciais / étnicas e de gênero como o Brasil exige acuidade, competência teórica e técnica e, sobretudo, respeito à vida de milhões de adolescentes. São sujeitos de direito, em processo de aprendizagem da autonomia do cuidado e do controle de si e da sexualidade como dimensão inerente às relações sociais.

A diferença é que reside políticas públicas que incentivam a educação sexual, o que significa falar sobre sexo, ter recursos de prevenção necessários, informação qualificada, profissionais de saúde e educação capacitados sobre o assunto e saber lidar com os problemas dos jovens com a mente aberta (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS,

2018). Tanto a adolescência quanto a gravidez são crises, sendo a primeira necessária e imprescindível para o desenvolvimento do indivíduo como ser humano, enquanto a segunda, pode ser desestruturante, pois pode apresentar pesada carga emocional, física e social, por isso a importância de politicas publicas com qualidades para obter a diminuição desses acontecimentos.

Parque, (2015) afirma que, a prevenção da gravidez também depende do conhecimento e da possibilidade de praticar diferentes formas de sexo seguro. Este conceito foi originalmente formado em face da epidemia do HIV/AIDS, que vem sendo reformulado gradativamente e necessita ser incluído nas políticas de prevenção da gravidez. Sendo que a prevenção não se da apenas por contraceptivo em gerais, mas por autonomia de cada pessoa a partir da inclusão do conhecimento.

A ação deste trabalho busca de forma preventiva alertar os estudantes sobre a gravidez precoce para que tenham mais consciência dos seus direitos sexuais reprodutivos e exerçam sua sexualidade plenamente e de forma responsável.

Dessa maneira esta pesquisa tem por objetivo sensibilizar os estudantes quanto à prevenção da gravidez na adolescência e o uso de métodos contraceptivos, onde será usada uma metodologia numa abordagem qualitativo-quantitativa na qual será utilizada coleta de dados através de perguntas fechadas para os alunos do 7º e 8º anos do ensino fundamental da escola municipal Raimundo Bezerra, tendo como foco verificar o conhecimento da gravidez na adolescência.

2 | MATERIAIS E MÉTODOS

Esta pesquisa tem abordagem qualitativo-quantitativa na qual foi utilizada coleta de dados através de perguntas fechadas para os alunos do 7º e 8º anos do ensino fundamental, tendo como foco verificar o conhecimento da gravidez na adolescência. O projeto teve como parte inicial sua apresentação à direção da escola juntamente com os professores do turno vespertino que não mediram esforços em contribuir com o projeto.

Foi realizada na Escola Municipal Raimundo Bezerra situada no bairro do Pêra, no município de Coari - Amazonas, envolvendo professores, alunos e toda a comunidade escolar. Os discentes responderam a um questionário prévio sobre a gravidez na adolescência, após as respostas foi realizada uma exposição de painéis; observações e registros de fotos; palestras e debates; e exposição de painéis para comunidade escolar além de aulas teóricas sobre o tema abordado que foi gravidez na adolescência

Aplicação de Questionários

Foram elaborados questionários com 07 questões fechadas, conforme mostra a tabela 1 a 34 alunos do 7º ano (1) e 40 do 8º ano, totalizando assim 74 alunos das turmas envolvidas no projeto no primeiro questionário com o objetivo de verificar o perfil dos alunos a respeito da temática que o projeto abordou.

Nº	Questão	Sim	Não
01	Sua escola trabalha com temas transversais: Tais como sexualidade, droga entre outros?	52	22
02	Você sabe o que é DST (Doenças Sexualmente Transmissíveis)?	50	24
03	Você já participou de palestras que falava sobre sexualidade?	60	14
04	Você tem interesse por este assunto: Prevenção da gravidez na adolescência?	67	7
05	Seus pais falam com você sobre sexualidade?	40	34
06	Você gostaria que os professores de Ciências falassem sobre DST's nas aulas?	62	12
07	Você gostaria que os adultos falassem abertamente sobre sexualidade?	50	24

Tabela 1 - Perguntas e respostas do questionário I

Fonte: Autores (2022)

Para Severino (2007) "questionário é um conjunto de questões, sistematicamente articulada, que se destinam a levantar informações escritas por parte dos sujeitos pesquisados com vistas a conhecer a opinião dos mesmos sobre o assunto em questão". Nesse sentido é de suma importância fazer os questionários durante o desenvolvimento do projeto antes e depois para verificar se realmente foram alcançados os objetivos propostos.

Palestras sobre DSTs e AIDS

As palestras aconteceram nas salas de aula nos tempos da disciplina de ciências que foram cedidos pela professora regente. A tabela 02 mostra a quantidade de alunos e os temas que foram abordados nas palestras, todas das respectivas turmas assistiram às palestras que falavam principalmente como se prevenir contra as doenças sexualmente transmissíveis e uso de contraceptivos para prevenção das DSTs e gravidez indesejada.

Palestras	Nº de participantes		
	7º ano	8º ano	Total
Doenças Sexualmente Transmissíveis	34	40	74
Gonorreia, (conceito, diagnóstico e tratamento)	34	40	74
Sífilis (conceito, diagnóstico e tratamento)	34	41	75
AIDS (conceito, diagnóstico e tratamento)	35	40	75
Sexo Seguro e Prevenção das DST´s	34	40	74

Tabela 2 – Temas das palestras e participação dos alunos

Fonte: Autores (2022)

A importância dessas palestras visa fundamentalmente mostrar para os alunos do ensino fundamental que a melhor maneira de se prevenir é cuidar-se de forma preventiva

usando todos os métodos que estão ao seu alcance para se proteger contra as doenças sexuais, dando ênfase no método mais simples e eficaz o uso do preservativo feminino e masculino.

Confecção do painel das atividades desenvolvidas durante o Projeto

Para exposição dos painéis, foram cedidos pela UFAM - Universidade Federal do Amazonas painéis para serem confeccionados na sala de recursos didáticos e depois foram levados para escola municipal Raimundo Bezerra para culminância do projeto.

3 I RESULTADOS E DISCUSSÕES

Análise dos Dados do Questionário I

A pergunta um do questionário conforme mostra o gráfico 1 foi aplicado para 74 alunos das duas turmas envolvidas no projeto, com o objetivo de verificar o conhecimento dos alunos sobre sexualidade em relação à Prevenção da Gravidez na Adolescência e Doenças Sexualmente Transmissíveis.

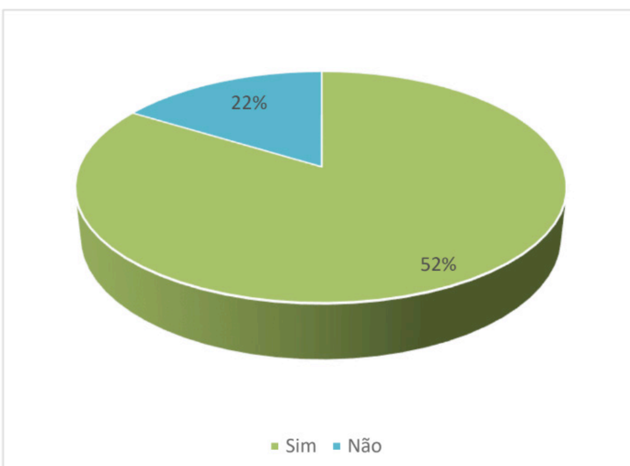


Gráfico 1 - Escola trabalha com temas transversais

Fonte: Autores (2022).

E relatou-se sobre temas transversais (sexualidade, droga, entre outros.) Se a escola em seu papel tem relatado com palestras de prevenção, para os alunos e 52% responderam que sim enquanto que 22% responderam que não. Diante desse cenário, observamos que a escola tem realizado seu papel neste ponto, para desta forma alertar seus alunos diante dessa problemática. Para Rodrigues et al. (2019), a escola deve contribuir com a formação sexual dos adolescentes, promover uma educação crítica, que

leve à autonomia, ao despertar da responsabilidade, do compromisso, tornando assim capazes de tomar suas decisões e fazer escolhas conscientes, visando prevenir eventuais problemas.

Já na questão dois, foi relacionada sobre as DSTs, 50% mostraram ter conhecimento referente às DSTs, de um modo geral a mídia, os canais educativos, e a internet tem tido esta preocupação em alertar o público em geral, mas infelizmente ainda 24% responderam que desconhecem esse tema, uma triste realidade para nossos alunos, então cabe aos professores atrelado a família mostrar, ensinar e compartilhar informações preventivas com os mesmos.

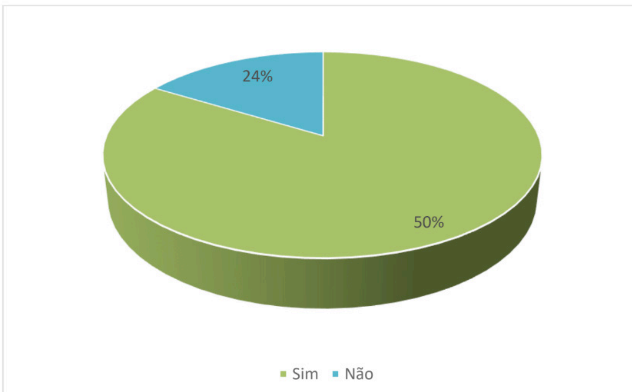


Gráfico 2 – Pergunta sobre conhecimento referente as DSTs

Fonte: Autores (2022).

Segundo Jardim; Brêtas, (2006) “A educação sexual é de primeiro momento uma competência da família, pois é peça chave na formação da identidade de gênero e no desempenho dos papéis sexuais de seus filhos”.

Nesse sentido independentemente da participação familiar no processo educativo, à sexualidade está abertamente debatida na sociedade e nos meios de comunicação, como a televisão, o rádio e a internet, que têm influenciado diretamente o comportamento do adolescente com um bombardeio de informações em sua maioria, distorcidas sobre a sexualidade.

A participação em palestras (gráfico 3) sobre sexualidade é o tema da questão três e 60% demonstraram que sim, já possuem um conhecimento prévio do assunto enquanto que 14% responderam que desconhecem o assunto de forma correta. É de grande importância que seja debatido em sala de aula o ensino sobre a sexualidade, isso evitaria que muitos adolescentes e jovens engravidassem ou até mesmo pegasse DSTs, sendo uma das causas de evasão escolar, como descreve Rodrigues et al. (2019), por considerar que a gravidez na adolescência é uma das causas que podem prejudicar no desenvolvimento escolar, ela

reforça que é imprescindível que seja abordada questões que envolvam a orientação de adolescentes e gestores escolares para que de forma eficaz, seja combatida a evasão escolar e disseminado o conhecimento para servir de alerta a todos os adolescentes e jovens.

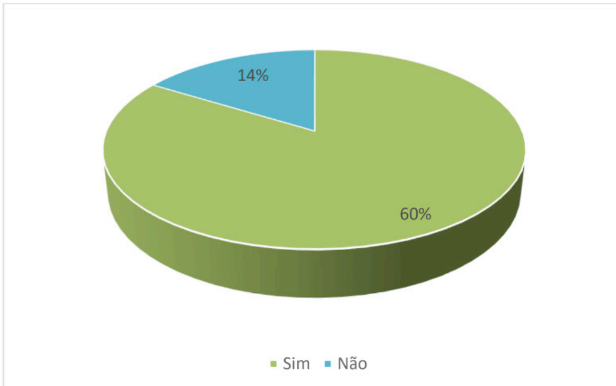


Gráfico 3 – Pergunta sobre participação em palestras sobre sexualidade

Fonte: Autores (2022)

Na questão quatro, conforme mostra o gráfico abaixo foi perguntado se eles tinham interesse pelo assunto abordado, ou seja, prevenção da gravidez na adolescência e 68% responderam que sim que estão abertos para novos conhecimentos sobre o tema, no entanto 8% responderam que não gostariam de aprender mais sobre o tema supracitado. Um numero pequeno, porém ainda preocupante, pois é primordial que discorra a informação para que não ocorra deslizes em ter que parar projetos de sonhos, como um bom emprego, viajar e outros devido a uma gravidez não programada.

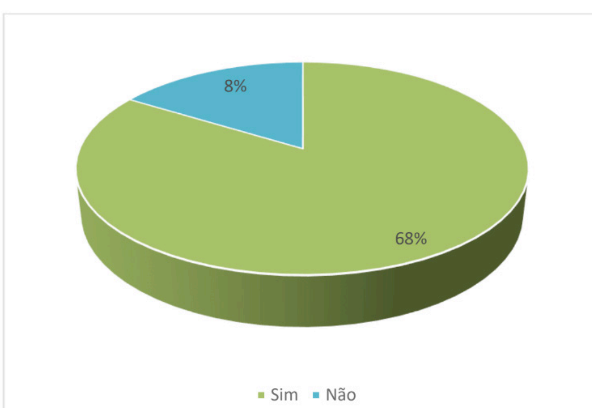


Gráfico 4- sobre prevenção da gravidez na adolescência, se eles tinham interesses de aprender?

Fonte: Autores (2022).

Para Taborda; Silva; Ulbricht e Neves (2014), “a adolescência é uma fase pontuada de mudanças, podendo ser bastante conturbada em razão das descobertas, das ideias opostas às dos pais, formação da identidade, fase na qual as conversas envolvem namoro, brincadeiras e tabus”. Com isso é de extrema relevância, que a informação seja levada de forma a ser trabalhada com seriedade e expansão, pois a gravidez deixa rastros de mudanças negativas tanto ao pai quanto a mãe precoce.

Já para a pergunta cinco como demonstra o gráfico abaixo, foi perguntado se os pais dos alunos conversam sobre sexualidade com os mesmos e 40% dos entrevistados disseram que seus pais conversam sobre sexo e 34% responderam que seus pais não conversam abertamente sobre sexo, os pais por não terem conhecimento suficiente do assunto ou até mesmo devido ao tabu que se instalou por décadas entre as famílias acreditam ser errado discutir com seus filhos sobre sexo, e que é somente dever da escola tratar do assunto.

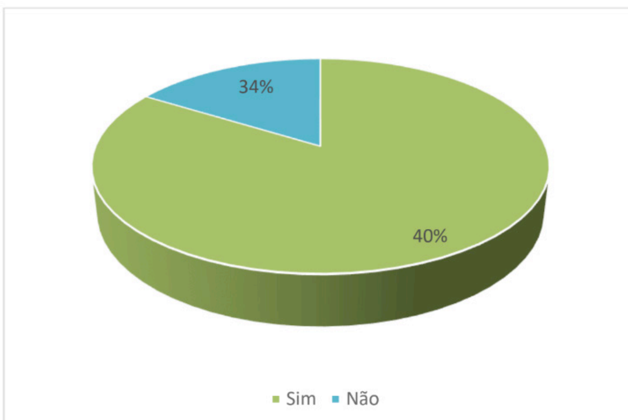


Gráfico 5- Seus pais conversam com os filhos sobre sexualidade?

Fonte: Autores (2022)

Sendo de extrema importância que os pais se atualizem e conversem abertamente com seus filhos sobre sexualidade, importante essa interação entre eles, pois a juventude precisa de orientação para não cometer erros por não se prevenir durante as relações sexuais evitando assim uma gravidez não planejada. Uma vez que, o Brasil é recorde nessa pratica, segundo um relatório da ABRINQ (2020) um total de 30% dos recém-nascidos são filhos de mães adolescentes. Sendo assim, um numero alarmante envolvendo esses adolescentes. Os dados da Secretaria Estadual (SES) da Paraíba, em 2018, descreve que, 10.000 adolescentes foram mães e destas, 456 estavam na faixa etária entre 11 e 14 anos.

Nesse sentido independentemente da participação familiar no processo educativo, à sexualidade está abertamente debatida na sociedade e nos meios de comunicação,

como a televisão, o rádio e a internet, que têm influenciado diretamente o comportamento do adolescente com um bombardeio de informações em sua maioria, distorcidas sobre a sexualidade.

Na questão seis foi elaborada no sentido de saber se os alunos gostariam que os professores de Ciências falassem sobre DSTs nas aulas. Cerca de 62% falaram que gostariam que os professores da disciplina de ciências abordassem essa temática em suas aulas e 12 % não gostaria que nas aulas houvesse discussões sobre DSTs, como mostra o gráfico 6. Sendo assim tratar desse tema nas aulas seria interessante e os alunos teriam um conhecimento aprofundado sobre as Doenças Sexualmente Transmissíveis e como prevenir-se corretamente.

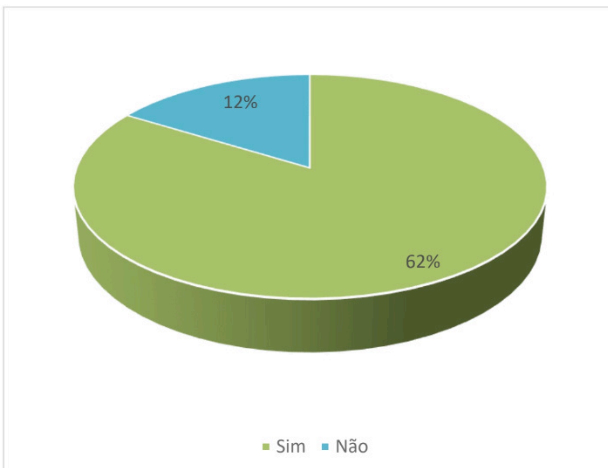


Gráfico 6 – Pergunta se as aulas de ciências poderiam abordar sobre DST

Fonte: Autores (2022)

De acordo com Jardim e Brêtas (2006) “a orientação sexual na escola está sugerida nos novos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) elaborados pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC), dando autonomia aos estabelecimentos de ensino”.

Diante disso é importante ressaltar que os temas transversais propostos pelos Parâmetros Curriculares Nacionais dizem respeito a conteúdos de caráter social, que devem ser incluídos no currículo do ensino, de forma “transversal”, ou seja, não como uma área de conhecimento específica, mas como conteúdo a ser ministrado no interior das várias áreas estabelecidas no qual a escola deve decidir qual a melhor forma de abordar esta temática.

Na questão sete foi tratado sobre o tema que referem aos adultos poderem falar abertamente sobre sexualidade, como mostra o gráfico abaixo, podemos compreender a realidade dos alunos em ter esclarecimentos certos, e de maneira correta. Mas mesmo

assim existem muitos adultos que consideram um tabu falar sobre sexo com seu filho (a) amigos e outros, e tal fato é preocupante, pois o quantitativo dos pais de alunos que cursam o ensino fundamental, não fala sobre essa temática, sendo significativa essa porcentagem, os pais por não terem conhecimento suficiente do assunto ou por vergonha mesmo acreditam ser errado discutir com seus filhos sobre sexo.

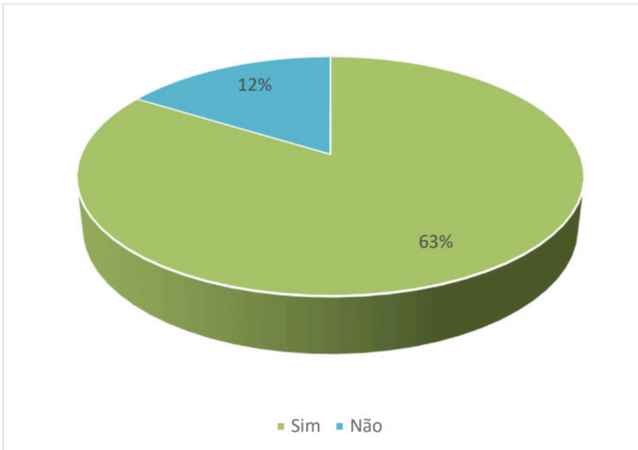


Gráfico 7 – Falar sobre DST nas aulas de Ciências.

Fonte: Autores (2022).

Egypto, (2012) pontua em sua pesquisa que, para inserir a Educação Sexual na escola não tem como propósito pregar ou ditar a verdade, mas ouvir, abrir um diálogo e pensar em termos da realidade que se vive, anseios, sonhos ou busca. Para tudo isso, é preciso mais do que informação e razão, mas sensibilidade, engajamento, participação; projetos com mudança, superação da antiguidade que pode estar em qualquer lugar

Com isso é importante esse diálogo entre jovens e família e em seguida a escola, pois a primeira relação sexual está cada vez mais precoce. Faz-se necessário preparar os jovens, informando-os sobre sexo seguro, orientado e incentivando o uso do preservativo tanto masculino quanto feminino em todas as relações sexuais.

No entanto, sabemos que estas instituições enfrentam dificuldades para a inserção de novas práticas em educação sexual, e muitas vezes deixam de oferecer um espaço para que ocorram debates sobre saúde reprodutiva e sexualidade de uma forma contínua, por falta principalmente de recursos materiais e pessoais capacitados.

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

A prevenção da Gravidez na Adolescência é a melhor opção para que muitas jovens não engravidem por falta de informação, por não conhecer os vários métodos contraceptivos

que existem. A camisinha possui uma dupla função preveni tanto a gravidez indesejada quanto as Doenças Sexualmente Transmissíveis.

Dessa maneira os alunos demonstraram-se bem entusiasmados, interessados e curiosos, participando, e fazendo perguntas durante as palestras. Os alunos se tornaram capazes de analisar e discutir como se prevenir das DSTs e de uma gravidez não planejada, acredito que serão pessoas mais conscientes e preocupadas com seu bem estar.

Portanto, com a execução desse projeto foi visto que é possível trabalhar na sala de aula com temas transversais oportunizando aos alunos uma visão mais ampla em relação aos temas extracurriculares que são vivenciados no cotidiano dos mesmos, alcançando assim o objetivo que foi sensibilizar os estudantes do ensino fundamental em relação à prevenção da gravidez não planejada, às doenças sexualmente transmissíveis e uso dos métodos contraceptivos, principalmente o uso correto do preservativo masculino e feminino.

REFERÊNCIAS

ABRINQ. Cenário da Infância e da adolescência no Brasil 2020. **São Paulo**: 2020.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC), Secretaria de Atenção à Saúde, Departamentos de Ações Programáticas Estratégicas. **Direitos sexuais, direitos reprodutivos e métodos anticoncepcionais**. Brasília: Ministério da Saúde, 2006.

CABRAL, Cristiane da Silva; BRANDÃO, Elaine Reis. Gravidez na adolescência, iniciação sexual e gênero: perspectivas em disputa. **Cadernos de Saúde Pública**, v. 36, 2020.

EGYPTO, A. C. Orientação sexual na escola: um projeto apaixonante. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

JARDIM; Dulcineia Pereira; BRÊTAS, José Roberto da Silva. **Orientação sexual na escola: a concepção dos professores de Jandira – SP**. São Paulo, 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-71672006000200007>. Acesso em: 10 nov. 2022.

PARAÍBA (Estado). Lei n.º 10.488, de 23 de junho de 2015. Plano Estadual de Educação. Diário Oficial do Estado da Paraíba. Disponível em: Lei-nº-10.488- Plano-Estadual-de-Educação-ANEXO-DO-PLANO-ESTADUAL-1-3-1.pdf (paraiba.pb.gov.br). Acesso em: 11.nov.2022.

Parker R. **O fim da AIDS?** Rio de Janeiro: As - associação Brasileira Interdisciplinar de AIDS; 2015.

RODRIGUES, Lívia Santos; DA SILVA, Maria Vanuzia Oliveira; GOMES, Maria Amábia Viana. Gravidez na adolescência: suas implicações na adolescência, na família e na escola. **Revista Educação e Emancipação**, p. 228-252, 2019.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho cientifico**. ed. rev. e atualizada – São Paulo: cortez, 2007.

TABORDA, J. A.; SILVA, F. C.; ULBRICHT, L.; NEVES, E. B. Consequências da gravidez na adolescência para as meninas considerando-se as diferenças socioeconômicas entre elas. **Cad. Saúde Colet**., Rio de Janeiro, v.22, n.1, p. 16-24, 2014.

United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. International technical guidance on sexuality education: an evidence informed approach. Paris: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organiza - tion; 2018.

A RESSOCIALIZAÇÃO ATRAVÉS DA PRESTAÇÃO DE SERVIÇO À COMUNIDADE

Data de aceite: 02/01/2023

Ana Carla Correia de Oliveira
Especialista em meio ambiente e sustentabilidade. Graduada em administração. Graduanda em direito
http://lattes.cnpq.br/3031710019178904

Carine Maria Dantas Vieira
Graduada em Pedagogia Licenciatura Plena com Habilitação em Supervisão Escolar. Graduanda em direito
http://lattes.cnpq.br/0431481294513135

Mismha Kelly Bomfim Rodrigues
Graduanda em direito
http://lattes.cnpq.br/2969829171430984

RESUMO: O estudo tem como temática a ressocialização de custodiados, através da análise da eficácia da medida restritiva de direito, na prestação de serviços à comunidade. O objeto da pesquisa é a pena restritiva de direito. A pesquisa tem como objetivo analisar a eficácia da prestação de serviços à comunidade para ressocialização do custodiado. A análise da temática é fundamentada em pesquisas bibliográficas, trazendo para discussão do tema os conceitos sobre as teorias penais, os fundamentos da pena, a classificação, o histórico, as penas restritivas de direito. Para realização do estudo bibliográfico, será utilizado como meios de fonte de pesquisa; informações documentais, artigos, súmulas e jurisprudências. O estudo visa demonstrar que a ressocialização é a maneira eficaz de reintegrar o custodiado ao convívio social, evitando assim sua reincidência no cometimento de novos crimes.

PALAVRAS-CHAVE: Eficácia. Restritivas de direito. Ressocialização. Pena. Prestação de serviço.

ABSTRACT: The study has as its theme the resocialization of custodies, through the analysis of the effectiveness of the restrictive measure of law, in the provision of services to the community. The object of the research is the restrictive penalty of law. The research aims to analyze the effectiveness of providing services to the community to resocialize the custody. The analysis of the theme is based on bibliographic research, bringing to discussion of the theme the concepts about criminal theories, the foundations of the penalty, the classification, the historic, the restrictive penalties of law. To carry out the bibliographic study, it will be used as a means of research source; documentary information, articles, summations and jurisprudence. The study

aims to validate that resocialization is the effective way to reintegrate the custody to social life, thus avoiding its recurrence in the committing of new crimes.
KEYWORDS: Effectiveness. Restrictive law. Resocialization. Penalty. Service provision.

1 I INTRODUÇÃO

Também chamadas de penas alternativas, as penas restritivas de direito tem por finalidade evitar a privação da liberdade nas situações a que cabe à lei, quando os indivíduos são dotados de circunstâncias judiciais favoráveis e cometem infrações penais de reduzida gravidade. Dentre as espécies de penas restritivas de direito, estão presentes no inciso IV do Art. 43 do código penal brasileiro, a prestação de serviços à comunidade (MASSON, 2021).

A prestação de serviço à comunidade tem como finalidade a ressocialização do custodiado. Nesse sentido, esse artigo tem como objeto de pesquisa a prestação de serviço à comunidade no âmbito do cumprimento da pena restritiva de direito e tem como objetivo verificar se a prestação de serviços à comunidade consegue atingir o objetivo a que se propõe, a não reincidência/o não cometimento de novos crimes.

As tarefas na execução de serviços à comunidade devem ser cumpridas na razão de uma hora de tarefa por dia de condenação, estabelecidas de forma que não venha a prejudicar a jornada de trabalho do custodiado, se o mesmo vier a desempenhar atividade remunerada. Cabe ressaltar que as tarefas serão atribuídas em conformidade com as aptidões do condenado e é vedada atividade cruel, vexatória e humilhante, assim como não deve ser-lhe atribuída remuneração (CAPEZ, 2018). Em torno da temática, o artigo tem como propósito responder ao problema: A medida restritiva de direito, dentro da espécie prestação de serviço à comunidade cumpre com a finalidade de ressocializar o agente e evitar que ele não venha a se tornar um agente reincidente?

Dessa forma, visando responder ao problema de pesquisa, o artigo se estrutura, segundo sua finalidade, em pesquisa aplicada, pois tem por objetivo pesquisar, comprovar ou rejeitar hipóteses já estabelecidas (MEDEIROS, 2016). Quanto ao objeto, a pesquisa se classifica em explicativa, identificando as causas que determinam e contribuem para a ressocialização e não reincidência do agente, relativo aos procedimentos, a pesquisa se classifica em qualitativa, porque tem como finalidade descrever a complexidade de um dado fenômeno social, histórico ou antropológico (NASCIMENTO, 2008).

Diante do exposto, à luz do direito penal brasileiro, visando o atendimento do bem comum, o estudo se justifica pela importância de esclarecer ao leitor o que são as medidas restritivas de direito, especialmente na prestação de serviço à comunidade, qual o objetivo de sua aplicação, além de trazer respostas sobre sua eficácia, analisando se a pena torna o agente apto para ser reintegrado à sociedade, consciente da prática dos seus atos e suas implicações.

2 I INSTITUIÇÃO DA PENA

Antes que possa se dar início ao entendimento sobre a pena restritiva de direito em classificação de prestação de serviço à comunidade, se faz necessário a compreensão de que forma institui-se o parâmetro da Pena dentro da sociedade.

Define-se a Pena como ato de coerção por parte do Estado, estabelecido como medida contrária à prática de delitos, a qual é condicionada, por meio das leis, princípios e regras morais pertinentes à cultura localizada. A palavra pena deriva-se do latim *POENA* "Punição ou Castigo", o qual possui como fundamento o punir como solução a não recorrênclia do delinquir.

No entanto, não foi em todo tempo na história estipulado metragem para as formas de punir, conforme, relata Beccaria (2015):

> As leis foram as condições que reuniram os homens, a princípio independentes e isolados, sobre a superfície da terra.
>
> Cansados de só viver no meio de temores e de encontrar inimigos por toda a parte, fatigados de uma liberdade que a incerteza de conservá-la tornava inútil, sacrificaram uma parte dela para gozar do restante com mais segurança (BECCARIA, 2015, p. 22)

Segundo o autor, para a sobrevivência do homem, fez-se necessário a existência de regras regulamentadoras como forma de possibilitar a convivência humana, diante de tantas guerras travadas pela ignorância dos povos bárbaros. A evolução dos anos levou o ser (homem) a pensar sobre a manutenção da própria raça, para isso, descentralizam o poder inerente a cada um e entregam à mão de um único homem para que fosse o porta voz do povo, mediando os conflitos, criando leis e mantendo a ordem com o objetivo de proporcionar segurança, liberdade e paz.

A partir da renúncia individual do poder de cada ser, constitui-se a centralização, em algo fundamentado como Estado, que de acordo com o conceito de Guimarães (2012):

> A palavra Estado é um conceito político que designa uma forma de organização social soberana e coercitiva. Desta forma, o Estado é o conjunto das instituições que possuem a autoridade e o poder para regular o funcionamento da sociedade dentro de um determinado território (GUIMARÃES, 2012, p.5)

O Estado em sua organização inicial compôs em forma absolutista ou monárquica, o qual detinha os poderes de legislar, administrar e regulamentar, nas mãos de um único soberano, entretanto não se perdurou por muito tempo, tendo em vista, a postura dúbia do governante quando necessário agir imparcialmente.

Desta forma, compreendeu a sociedade que para a construção de um regramento justo, valia a ramificação dos poderes, instituindo para cada um a sua ação condizente, cabendo ao legislador construir as leis, ao administrador exercer a gestão em pró do social e ao regulamentador observar e exercer o poder fiscalizador, por meio de ações próprias que identifiquem atos ilícitos ou quando incitado por ação popular, mediante suposições

fundamentadas.

Nesse sentido, a lei surge como força expressa do Estado, como meio de limitar as ações e comportamentos da sociedade segundo seus valores. Historicamente, o Código de Hamurabi foi o primeiro regramento escrito instituído pelo Rei Hamurabi que utilizou como fundamento a Lei de Tabelião, esta, defendia a réplica do ato ilícito como pena, ou seja, o conhecido “olho por olho, dente por dente”. Segundo Altavila (1989):

> O Código de Hamurabi é um dos documentos que inaugura o registro de um conjunto de leis escritas, em uma época em que a conduta humana, os costumes e as práticas culturais, de uma forma geral, eram transmitidos pela tradição oral. Castigos e penalidades, injúrias, difamações, adultério, estupro, adoção, direitos dos menores, honorários médicos e veterinários, indenizações, divórcio, valor dos salários pagos a determinadas tarefas estão regulamentados em um único bloco de formato cilíndrico, talhado em alto e baixo relevo, de 2,25 m de altura sobre base de 1,90m, num texto de 46 colunas e 3600 linhas (Altavila, J., apud MOURA, 2022, p. 14)

Demandou ao Estado o entendimento de impetrar limites em sua aplicação de força, para que o objetivo de ordem não fosse alterado para o exercício de tirania. O primeiro passo foi à construção de boas leis por meio da elaboração de forma clara, fixa e literal, possível à modificação caso o entendimento do legislador fosse equivocado.

Contudo a composição da norma penal, no tocante à sua funcionalidade, teve como caráter primário, assegurar a força do Estado por meio de normas escritas, bem como garantir os princípios inerentes à pessoa humana, como: vida, liberdade, dignidade, dentre outros. De acordo com Almeida e Brito (2010, p. 14), a segurança jurídica “não se configura apenas numa garantia do cidadão frente ao Estado. Trata-se, na realidade, de um verdadeiro direito fundamental do indivíduo de certeza e estabilidade em sociedade”.

Dessa forma, considera-se que:

> Se não houver limitação e legitimação do exercício do poder de punir, e sendo a sanção uma manifesta imposição de violência, não haveria diferença entre o Estado (comunidade jurídica) e uma organização criminosa, visto que ambos adotam os mesmos recursos para impor sua vontade: privação de determinados bens (vida, liberdade, patrimônio) por meio da violência (CARVALHO, p 45, 2015).

Desse modo, institui-se parâmetros para a investigação do suspeito, “o qual não pode ser considerado culpado antes da sentença do juiz” (BECCARIA, 2015, p. 41) para que a condição de suspeito passasse a condenado ou absolvido, se faz necessário a investigação, julgamento, o ouvir das testemunhas e por fim a determinação da sentença pelo juiz. Esse processo além de inserido como forma ampla a todo e qualquer cidadão, independente de renda, cor ou sexo, propõe proteger o condenado das sentenças demasiadas, tendo em vista que a tortura e a morte já provaram seu fracasso em aplicação; e, os direitos da vida e dignidade passam a ser priorizados, aderindo assim, o Estado, a privação da liberdade como forma de penalidade, como última alternativa e somente quando necessário.

2.1 Teoria da Pena

Para que o Estado viesse a evoluir dentro do âmbito penal, se valeu das teorias das penas, as quais possuem por objetivo a discussão das finalidades penais, ou melhor, o estudo do objetivo que embasa a construção do código penal dentro da sociedade.

Existem três teorias finalistas, que servem como parâmetros constitucionais dos códigos penais, a teoria absoluta, a relativa e a mista.

De acordo com Masson (2021), a teoria absoluta ou retributiva tem como idealizadores Georg Wilhelm F. Hegel e Emmanuel Kant que entendiam a finalidade da pena como uma retribuição ao delinquente pelo mal ocasionado à sociedade, ou seja, a retribuição do mal com o mal. No entendimento dos idealizadores, ao Estado cabia apenas assegurar o restabelecimento da ordem e dessa forma se vingar pelo descumprimento da Lei. Para tanto, apesar das medidas serem retributivas, devido à evolução do entendimento penal, elas não poderiam lesar ou infringir a integridade humana.

> Assim na transposição do medievo à modernidade a função de expropriação da pena se materializa no sequestro do tempo, pois a capacidade de trabalho e a liberdade do culpado seriam os únicos objetos passíveis de conversão da dívida em um bem intangível o aprisionamento do tempo de liberdade surge portanto como a sanção característica da modernidade (CARVALHO, pg 48, 2019).

Ainda de acordo com Masson (2021), contrária a teoria absoluta, surge a teoria relativa, também conhecida como preventiva, que institui que a pena tem por objetivo a prevenção contra o cometimento de novos delitos (*punitur ne peccetur*). A teoria relativa, se ramifica em dois tipos, geral, que prioriza o bem social, e especial que visa o delinquente, ressalta-se que ambas as teorias possuem caráter positivo e negativo.

A prevenção geral positiva vem reforçar que todo o regramento jurídico que estabelece as leis penais tem funcionalidade eficaz dentro da sociedade, já a de caráter negativo tem como parâmetro a intimidação, através do sentimento de medo ocasionado ao delinquente por meio da aplicação da pena, produzindo a clareza de que ele não será isento de punição em nenhuma hipótese.

A prevenção especial positiva possui a pena como uma ressocialização do delinquente dentro do sistema carcerário, que após entrar e concluir sua pena estará apto para respeitar as regras e ser reinserido em sociedade. No entanto, a forma negativa tem por medida o isolamento do condenado de todo convívio social, por meio das prisões/cárcere.

Além da teoria relativa e da especial, existe a teoria denominada de mista ou eclética. Essa teoria traz como fim a junção dos entendimentos supracitados, a retribuição e a prevenção como caráter penal ao delinquente. Dessa maneira, além do condenado ser apto a receber penalidade pelo mal realizado, o Estado possui também a responsabilidade de preparar aquele ser, por meios educacionais, para o retorno à vivência em sociedade.

Essa teoria é adotada em nosso sistema penal, e está pautada no Art. 59 do Código Penal brasileiro:

> O juiz, atendendo à culpabilidade, aos antecedentes, à conduta social, à personalidade do agente, aos motivos, às circunstâncias e consequências do crime, bem como ao comportamento da vítima, estabelecerá, conforme seja necessário e suficiente para reprovação e prevenção do crime (BRASIL, 1940, Art. 59).

Diante do exposto, apreende-se que o Estado deve punir perante o delito, assim como reeducar socialmente o infrator, utilizando-se de projetos ou medidas alternativas para alcance do que objetiva a teoria mista/eclética.

Fundamentalmente, a pena compreende alguns princípios que se associam ao objetivo de aplicação da pena, são eles: retribuição, reparação, denúncia, incapacitação, reabilitação e dissuasão, ambos como forma de imposição do Estado. Corroborando com a teoria mista/ eclética que tem caráter retributivo e preventivo, entende-se que o princípio da retribuição é a forma proporcional de devolver ao delinquente o mal ocasionado pelo mesmo, para tanto, uma das maneiras de se alcançar esse princípio é através da incapacitação, ou seja, a privação da liberdade da pessoa, que por meio da reabilitação pode retornar à sociedade, de preferência, com o entendimento de que o crime não compensa (MASSON, 2021).

2.2 Classificação das penas

De acordo com Capez (2018), as penas se classificam em privativa de liberdade, restritiva de direito e pecuniária.

De acordo com Masson (2021, p. 477), a pena privativa de liberdade "é a modalidade de sanção penal que retira do condenado seu direito à locomoção, em razão da prisão por tempo determinado". Existindo três espécies a reclusão, detenção e prisão simples, cumpridas em regime fechado, semiaberto e aberto.

As penas pecuniárias são as que se referem às penas relacionadas a pagamento, que podem ser de prestação pecuniária, que se trata de pagamento em dinheiro à vista ou em parcelas; de prestação inominada, em que o beneficiário aceitando, o pagamento pode ocorrer de outra natureza que não em dinheiro; e a perda de bens e serviços, que como o nome já diz, se refere à decretação de perda de bens móveis, imóveis ou de valores. (CAPEZ, 2018)

A pena restritiva de direito tem como propósito evitar a aplicação desnecessária da pena privativa de liberdade nas situações em que couber a lei, para indivíduos que se apresentem em condições pessoais favoráveis, e apenas para o cometimento de infrações penais de gravidade reduzida.

Ressalta-se que de acordo com a lei de execução penal, existem casos em que a pena restritiva de direito deve ser convertida em privativa de liberdade:

> A pena restritiva de direitos será convertida em privativa de liberdade nas

hipóteses e na forma do artigo 45 e seus incisos do Código Penal.

§ 1º A pena de prestação de serviços à comunidade será convertida quando o condenado:

a) não for encontrado por estar em lugar incerto e não sabido, ou desatender a intimação por edital;

b) não comparecer, injustificadamente, à entidade ou programa em que deva prestar serviço;

c) recusar-se, injustificadamente, a prestar o serviço que lhe foi imposto;

d) praticar falta grave;

e) sofrer condenação por outro crime à pena privativa de liberdade, cuja execução não tenha sido suspensa (BRASIL, 1984, Art. 181, § 1º).

2.3 Penas restritivas de direito

Diante da preocupação do legislador com a justiça e a ressocialização do indivíduo, na tentativa de contornar a duvidosa eficácia da pena privativa de liberdade de curta duração, que era aplicada à conduta delitiva de menor repercussão, em 1984, foram inseridas na Lei 7.209/84, o sistema de penas alternativas. Logo após com o advento da Reforma Penal, através da Lei 9.714 de 25 de novembro de 1998, revogou-se o texto anterior no tocante às Penas Restritivas de Direitos dentro do ordenamento jurídico brasileiro.

Inserindo-se também a prestação pecuniária, a perda de bens e valores, prestação de serviço à comunidade ou a entidades públicas, e a interdição temporária de direitos que traz consigo a proibição do exercício de cargo, função ou atividade pública, como também de mandato eletivo; a proibição do exercício da profissão, atividade ou ofício que exijam a habilitação especial, licença ou autorização do poder público; a suspensão de autorização ou habilitação para dirigir veículo e proibição de frequentar determinados lugares, estando previstas no Art. 43 do Código Penal:

As penas restritivas de direitos são:

I – Prestação pecuniária;

II – Perda de bens e valores;

III – (VETADO)

IV – prestação de serviço à comunidade ou a entidades públicas;

V – interdição temporária de direitos;

VI – limitação de fim de semana (BRASIL, 1940, Art. 43).

Desse modo, as penas restritivas de direito surgem na qualidade de autônomas e substitutivas, chamadas por excelência, sendo aplicadas posteriormente às penas privativas de liberdade, desde que presentes os requisitos legais exigidos, tendo por finalidade evitar o encarceramento de determinados criminosos, possibilitando-lhes a recuperação através da restrição a certos tipos de direitos.

> As penas restritivas de direitos são autônomas e substituem as privativas de liberdade, quando:
>
> I – aplicada pena privativa de liberdade não superior a quatro anos e o crime não for cometido com violência ou grave ameaça à pessoa ou, qualquer que seja a pena aplicada, se o crime for culposo;
>
> II – o réu não for reincidente em crime doloso;
>
> III – a culpabilidade, os antecedentes, a conduta social e a personalidade do condenado, bem como os motivos e as circunstâncias indicarem que essa substituição seja suficiente.
>
> § 1º (VETADO)
>
> § 2º Na condenação igual ou inferior a um ano, a substituição pode ser feita por multa ou por uma pena restritiva de direitos; se superior a um ano, a pena privativa de liberdade pode ser substituída por uma pena restritiva de direitos e multa ou por duas restritivas de direitos.
>
> § 3º Se o condenado for reincidente, o juiz poderá aplicar a substituição, desde que, em face de condenação anterior, a medida seja socialmente recomendável e a reincidência não se tenha operado em virtude da prática do mesmo crime.
>
> § 4º A pena restritiva de direitos converte-se em privativa de liberdade quando ocorrer o descumprimento injustificado da restrição imposta. No cálculo da pena privativa de liberdade a executar será deduzido o tempo cumprido da pena restritiva de direitos, respeitado o saldo mínimo de trinta dias de detenção ou reclusão.
>
> § 5º Sobrevindo condenação a pena privativa de liberdade, por outro crime, o juiz da execução penal decidirá sobre a conversão, podendo deixar de aplicá-la se for possível ao condenado cumprir a pena substitutiva anterior (BRASIL, 1940, Art. 44).

De acordo com as espécies, as penas restritivas de direito se subdividem em prestação pecuniária, perda de bens e valores, prestação de serviço à comunidade e entidades públicas, interdição temporária de direitos e limitação de final de semana.

A prestação pecuniária se refere ao cumprimento da pena através de pagamento em dinheiro, conforme dispõe o Art. 45 em seu parágrafo primeiro do Código Penal Brasileiro:

> A prestação pecuniária versa sobre o pagamento em dinheiro à vítima, a seus dependentes, ou a entidade pública ou privada com destinação social, de importância fixada pelo juiz, não inferior a 1 (um) salário mínimo nem superior a 360 (trezentos e sessenta) salários mínimos (BRASIL, 1940, Art. 45, § 1º).

A interdição temporária de direitos conceitua-se como a legítima limitação dos direitos individuais de uma pessoa, pois consiste na incapacidade para o exercício de determinada função ou atividade pública, bem como de mandato ou ofício que dependam de habilitação especial, por um período determinado, na suspensão ou habilitação para dirigir veículo, na proibição de frequentar determinados locais e na proibição de se inscrever em concurso público, avaliação ou exame (BRASIL, 1940, Art. 47).

A limitação de fim de semana traz como característica a estadia do condenado junto

a sua família, sendo retirado apenas nos dias de repouso semanal. Tem como objetivo ensejar uma reflexão sobre o ato cometido, sem que o apenado venha a sofrer os efeitos negativos do cárcere, não mantendo contato com outros condenados que cometeram crimes de maior gravidade.

A prestação de serviço a comunidade representa um fato importante no avanço pela busca de uma nova perspectiva para os condenados, que cometeram delitos de menor gravidade e/ou de menor potencial ofensivo, no momento em que proporcionam a estes a possibilidade de realizar trabalhos comunitários sem fins lucrativos, mantendo o contato permanente com o meio social. Dessa forma, os apenados podem retribuir à sociedade o dano causado, ao tempo em que refletem sobre a conduta errônea que praticaram.

Na legislação brasileira essa medida está disposta no Art. 46 do Código Penal:

> A prestação de serviços à comunidade ou a entidades públicas é aplicável às condenações superiores a seis meses de privação da liberdade.
>
> § 1º A prestação de serviços à comunidade ou a entidades públicas consiste na atribuição de tarefas gratuitas ao condenado.
>
> § 2º A prestação de serviço à comunidade dar-se-á em entidades assistenciais, hospitais, escolas, orfanatos e outros estabelecimentos congêneres, em programas comunitários ou estatais.
>
> § 3º As tarefas a que se refere o § 1º serão atribuídas conforme as aptidões do condenado, devendo ser cumpridas à razão de uma hora de tarefa por dia de condenação, fixadas de modo a não prejudicar a jornada normal de trabalho.
>
> § 4º Se a pena substituída for superior a um ano, é facultado ao condenado cumprir a pena substitutiva em menor tempo (art. 55), nunca inferior à metade da pena privativa de liberdade fixada (BRASIL, 1940, Art. 46).

A prestação de serviços à comunidade simboliza uma medida humanitária, sendo permitido a construção de meios expressivos, através da conscientização do erro ilícito cometido, incentivando o indivíduo a não reincidência, oportunizando a construção de novas perspectivas de vida. Através dessa medida são observadas as aptidões do condenado, de maneira que o serviço prestado seja semelhante a atividade exercida costumeiramente, para que o trabalho deste não seja prejudicado. Destarte, a pena de prestação de serviço a comunidade representa:

> Uma das grandes esperanças penológicas, ao manter o estado normal do sujeito e permitir ao mesmo tempo, o tratamento ressocializador mínimo, sem prejuízo de suas atividades laborais normais. Contudo o sucesso dessa iniciativa dependerá muito do apoio da própria comunidade, dar à autoridade judiciária, ensejando oportunidade e trabalho ao sentenciado (Bittencourt, C. R., apud GUAREZI, 2004, p. 41).

Sendo assim o que a lei permite de fato é que essa medida seja cumprida em menor tempo, desde que nunca inferior a metade da pena privativa de liberdade fixada, estando condicionada ao atendimento de diversos requisitos e não podendo ocorrer seu descumprimento, sob pena do que prevê o Art. 44, inciso I a III, Código Penal Brasileiro.

3 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

A aplicação da pena restritiva de direito na espécie prestação de serviço à comunidade resulta em uma importante ferramenta para alcance de um sistema de execução penal mais humanitário, que vise contribuir para a implantação de uma ampla política de aplicação de penas alternativas, tendo como finalidade a não reincidência e a reintegração do apenado à sociedade.

De fato, as penas restritivas de direito, em especial a de prestação de serviço à comunidade, são uma alternativa aos efeitos traumáticos do cárcere, chegando-se a pensar em falência da pena de prisão, entendendo que o propósito de combater a delinquência não é atingido, sendo verificado o contrário, sua estimulação. Assim, a melhor alternativa, para as situações que a lei couber, é a aplicação da pena de prestação de serviço à comunidade, pois essa consiste e tem atingido o objetivo de ressocializar o indivíduo.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, João Alberto de; BRITO, Thiago Arlos de Souza. O princípio da segurança jurídica e suas implicações na relativização da coisa julgada. **Revista da Faculdade de Direito da UFMG,** Belo Horizonte, n. 57, p. 175-210, jul./dez. 2010. Disponível em <https://revista.direito.ufmg.br/index.php/revista/article/view/130>. Acesso em: 11, nov. 2022.

BECCARIA, Cesare. **Dos delitos e das penas**. 2ª. ed. São Paulo: Edipro, 2015.

BRASIL. **Lei 2.848, de 7 de dezembro de 1940**. Disponível em: <DEL2848compilado (planalto.gov.br)> Acesso em: 11 nov. 2022.

_______. **Lei 7.848, de 11 de julho de 1984**. Disponível em: <L7210 (planalto.gov.br)>. Acesso em: 11, nov. 2022.

CAPEZ, Fernando. **Curso de direito penal, volume 1, parte geral.** 22ª. ed. São Paulo: Saraiva Educação, 2018.

CARVALHO, Sale de. **Penas e medidas de segurança no direito penal brasileiro.** 2ª. ed. São Paulo: Saraiva, 2015.

GUAREZI, Claúdia. **Prestação de serviço à comunidade: uma medida cidadã,** Florianópolis, 2004. Disponível em: <tcc.bu.ufsc.br/Ssocial287801.PDF>. Acesso em: 12, nov. 2022.

GUIMARÃES, Rebecca. **Adendo: gestão pública.** Brasília: Vestcon, 2012.

MASSON, Cleber. **Direito Penal: parte geral (Arts. 1° a 120), volume 1.** 14ª. ed. Rio de Janeiro:Forense; São Paulo: MÉTODO, 2021.

MEDEIROS, João Bosco; TOMASI, Carolina. **Redação de artigos científicos: métodos de realização, seleção de periódicos, publicação.** São Paulo: Atlas, 2016.

MOURA, Monike Lury de Castilho. **Os dilemas do universalismo, do relativismo e do multiculturalismo em direitos humanos,** Curitiba, 2002. Disponível em: <https://repositorio.animaeducacao.com.br/bitstream/ANIMA/25289/1/MONOGRAFIA%20MONIKE%20MOURA%20-%20FINALIZADA%20-%2009%2005%202022.pdf> Acesso em: 11 nov. 2022.

NASCIMENTO, Dinalva Melo do. **Metodologia do trabalho científico: teoria e prática.** 2ª. ed. Belo Horizonte: Fórum, 2008.

CAPÍTULO 10

A UTILIZAÇÃO DE UMA REDE SOCIAL DIGITAL NA PROMOÇÃO DA FITOTERAPIA RACIONAL

Data de submissão: 09/12/2022 *Data de aceite: 02/01/2023*

Maria Luana Peixoto Batista
Discente de Enfermagem e bolsista do Programa de Educação Tutorial (PET) - Conexões de Saberes / Fitoterapia. Centro de Ciências Biológicas e da Saúde (CCBS), Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), Campina Grande
http://lattes.cnpq.br/5836791665259125

Maria de Nazaré Eufrásio Alves
Discente de Psicologia e voluntária do PET Fitoterapia (CCBS-UFCG), Campina Grande
http://lattes.cnpq.br/3753409166284839

Mayara Fernandes de Amorim
Discente de Enfermagem e bolsista do PET Fitoterapia (CCBS-UFCG), Campina Grande
http://lattes.cnpq.br/0128144488363396

Êmilly Mendes Angelino
Discente de Medicina e volu ntária do PET Fitoterapia (CCBS-UFCG), Campina Grande
http://lattes.cnpq.br/8095279190016755

Camyly Cataryne Silva Azevedo
Discente de Psicologia e bolsista do PET Fitoterapia (CCBS-UFCG), Campina Grande
http://lattes.cnpq.br/2166368573663695

Pâmella Eduarda Tavares de Brito
Discente de Medicina e bolsista do PET Fitoterapia (CCBS-UFCG), Campina Grande
http://lattes.cnpq.br/5563891309097162

Tuanny Loriato Demuner
Discente de Medicina e bolsista do PET Fitoterapia (CCBS-UFCG), Campina Grande
http://lattes.cnpq.br/3559373514941384

Samille Spellmann Cavalcanti de Farias
Discente de Psicologia e bolsista do PET Fitoterapia (CCBS-UFCG), Campina Grande
http://lattes.cnpq.br/7398619701064184

Viviany Azevedo Gomes
Discente de Medicina e bolsista do PET Fitoterapia (CCBS-UFCG), Campina Grande
http://lattes.cnpq.br/6428363067928439

Beatriz de Freitas Medeiros
Discente de Enfermagem e voluntária do PET Fitoterapia (CCBS-UFCG), Campina Grande
http://lattes.cnpq.br/6011016932325669

Letícia Cavalcanti de Melo
Discente de Enfermagem e bolsista
do PET Fitoterapia (CCBS-UFCG),
Campina Grande
http://lattes.cnpq.br/9654065077139488

Daniel de Araújo Paulino
Discente de Medicina e bolsista
do PET Fitoterapia (CCBS-UFCG),
Campina Grande
https://lattes.cnpq.br/7655457858813987

Joana Ferreira dos Santos
Discente de Psicologia e bolsista d
o PET Fitoterapia (CCBS-UFCG),
Campina Grande
http://lattes.cnpq.br/6194989181390301

Alex da Silva
Discente de Psicologia e bolsista
do PET Fitoterapia (CCBS-UFCG),
Campina Grande
http://lattes.cnpq.br/0654783893691399

Juliana Emily de Lima Silva
Discente de Enfermagem e bolsista
do PET Fitoterapia (CCBS-UFCG),
Campina Grande
http://lattes.cnpq.br/2927076991763783

Yasmin Vitória Jó da Silva
Discente de Psicologia e voluntária
do PET Fitoterapia (CCBS-UFCG),
Campina Grande
http://lattes.cnpq.br/2356001593230638

Lia Santos de Sousa
Discente de Psicologia e bolsista
do PET Fitoterapia (CCBS-UFCG),
Campina Grande
http://lattes.cnpq.br/0073025796041385

Larissa Martini Vicente
Discente de Medicina e voluntária do
PET Fitoterapia (CCBS-UFCG),
Campina Grande
http://lattes.cnpq.br/9303798247560797

Saulo Rios Mariz
Docente de Farmacologia. Cursos de Enfermagem e Medicina. Tutor do PET Fitoterapia (CCBS-UFCG)
http://lattes.cnpq.br/9984197509354317

RESUMO: A institucionalização da Política Nacional de Plantas Medicinais e Fitoterápicos, pelo Sistema Único de Saúde (SUS), tornou possível o direcionamento de usuários da Atenção Primária de Saúde sobre o uso racional desses produtos. Entretanto, nota-se um elevado número de informações enganosas sendo compartilhadas em mídias sociais, propiciando problemas relacionados à eficácia e/ou segurança, a partir do uso inadequado dos fitoterápicos. Visando compartilhar conhecimentos sobre fitoterapia, o atual trabalho trata-se de um estudo descritivo, do tipo relato de experiência, fundamentado na atividade de extensão promovida pelo PET-Fitoterapia (UFCG-CCBS), a qual consiste na divulgação de informações científicas, redigidas de modo a facilitar a compreensão para os usuários do *Instagram*. A maioria dos 39 *posts* publicados até o fim de 2019 são divulgações de eventos na área, bem como trabalhos apresentados pelo Grupo. Em junho de 2020, *posts* trazendo informações sobre plantas utilizadas pela população, e/ou produtos delas derivados, possibilitaram o aumento das interações com o público, observando-se alcance de até 2.222 mil usuários. Considerando o aumento de seguidores e o *feedback* desses, evidencia-se que o uso da rede social para compartilhamento de informações sobre fitoterapia tem sido benéfico, tanto para os que acompanham as postagens quanto para os integrantes do PET Fitoterapia.
PALAVRAS-CHAVE: Plantas medicinais; Fitoterapia; Educação em saúde; *Instagram*.

THE USE OF A DIGITAL SOCIAL MEDIA IN THE PROMOTION OF RATIONAL PHYTOTHERAPY

ABSTRACT: The institutionalization of the National Policy on Medicinal Plants and Phytotherapics, from Sistema Único de Saúde (SUS), made it possible to direct users of Primary Health Care on the rational use of these products. However, there is a high number of misleading information being shared on social media, causing problems related to efficacy and/or safety, from the inappropriate use of herbal medicines. Aiming to share knowledge about phytotherapy, the current work is a descriptive study, of the experience report type, based on the extension activity promoted by PET-Fitoterapia (UFCG-CCBS), which consists of the dissemination of scientific information, written to make it easier understanding for Instagram users. Most of the 39 posts published until the end of 2019 are events publicity in the area, as works presented by the group. In June 2020, posts bringing information about plants used by the population, and/or products derived from them, made it possible to increase interactions with the public, reaching up to 2,222 thousand users. Considering the increase in followers and their feedback, it is evident that the use of social media to share information about phytotherapy has been beneficial, both for those who follow the posts and for the members of PET Fitoterapia.
KEYWORDS: Medicinal plants; Phytotherapy; Health Education; *Instagram.*

INTRODUÇÃO

O uso de plantas medicinais é tão antigo quanto a existência da humanidade, inicialmente o homem observou os comportamentos dos animais diante uma enfermidade, bem como a especificidade em que era escolhida cada planta para o tratamento ou cura de algum mal. Posteriormente, o homem começou a fazer uso dessas plantas medicinais, ainda de forma um tanto quanto empírica. Com a evolução do conhecimento científico, por meio de testes, observações e estudos, foi possível obter o que se conhece hoje como tratamento farmacológico, por meio da fitoterapia (ARAÚJO et. al, 2015).

Com a institucionalização da Política Nacional de Plantas Medicinais e Fitoterápicos pelo Sistema Único de Saúde (SUS), no Brasil, atualmente já na sua segunda edição, foi possível direcionar os usuários da Atenção Primária de Saúde sobre o uso racional e consciente de plantas medicinais, fitoterápicos e seus substratos sob a supervisão dos profissionais de saúde habilitados (BRASIL, 2006, BRASIL, 2016).

A globalização e o desenvolvimento tecnológico, têm influenciado fortemente a interação entre as pessoas, surgindo ferramentas capazes de transmitir informações em tempo real, ligando um indivíduo a outro, por meio dos recursos de mídias digitais. Todavia, as redes sociais além de potencializarem o compartilhamento de fatos importantes para sociedade em escala global, também podem ser usadas para disseminar “falsas informações”, mais conhecidas como “*fake news*” (SILVA e OLIVEIRA, 2018; SANTOS, 2019).

Dessa maneira, com o elevado número de informações enganosas compartilhadas sobre plantas medicinais, e produtos delas derivados como os medicamentos fitoterápicos, nos meios digitais e por indivíduos sem qualquer habilitação profissional para prescrever e/ou orientar tais terapêuticas, elevou-se ainda mais o uso indiscriminado desses produtos, culminando em uma situação de maior risco de efeitos colaterais indesejáveis e nocivos, como: reações adversas, piora em determinadas patologias, sequelas e em alguns casos, o óbito (DANTAS-MEDEIROS, 2020).

MATERIAIS E MÉTODOS

Este trabalho contém um estudo descritivo, do tipo relato de experiência, originado de uma atividade de extensão promovida, desde 2017, pelo grupo PET-Fitoterapia Conexões de Saberes UFCG-CCBS. Nesse contexto, com relação aos objetivos da pesquisa descritiva, Veronica Gurgel Bezerra afirma que são “analisar, com a maior precisão possível, fatos ou fenômenos em sua natureza e características, procurando observar, registrar e analisar suas relações, conexões e interferências”. (apud MICHEL, 2005, p. 36). Pode-se concluir, desse modo, que esse método de pesquisa é de extrema relevância para a formação profissional, a intervenção científica na sociedade e a promoção da saúde.

O projeto consiste no uso da rede social *Instagram* para a divulgação de informações científicas, seguras e de fácil compreensão para a comunidade. A metodologia utilizada no processo de postagem segue a seguinte ordem: (1) um rodízio de petianos é feito para que todos os membros possam fazer parte da atividade; (2) o petiano escolhe o tema por proximidade ou demanda dos seguidores alcançados pelo perfil; (3) um material bibliográfico buscado em plataformas de artigos científicos e materiais publicados pela Agência Nacional de Vigilância Sanitária (ANVISA) é selecionado para a postagem; (4) o petiano constrói o material; (4) o produto é enviado para o tutor para revisão; (5) o material é mostrado aos demais membros do grupo para ajustes e aprovação; (6) a postagem é feita no perfil.

A seleção dos temas corresponde às necessidades percebidas pelos petianos sobre a conscientização da população para o uso racional de plantas medicinais e fitoterápicos, visando sempre adquirir uma linguagem clara e objetiva sobre os temas abordados, a fim de favorecer o engajamento dos seguidores com o tema. Além disso, o caráter dialógico e participativo das publicações no perfil é mantido cautelosamente por meio de um revezamento do formato de publicações, as várias ferramentas disponíveis pelo Instagram (enquetes, *stories, Reels*, vídeos e publicações) são aproveitadas, visando a interação e o maior alcance do saber em plantas medicinais e fitoterapia.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A página do Instagram @_petfitoterapia foi criada em 26 de outubro de 2017, com o intuito de divulgar as ações de ensino, pesquisa e extensão realizadas pelos membros do PET Fitoterapia Conexões de Saberes (CCBS-UFCG). Atualmente, o perfil possui 1.544 seguidores, com 135 publicações e uma média de alcance semanal de mais de 300 contas.

Na maior parte dos 39 *posts* publicados até o fim de 2019 tratava-se da divulgação de minicursos, oficinas e atividades de extensão em Unidades Básicas de Saúde de Campina Grande (PB), eventos estaduais, nacionais e internacionais sobre Fitoterapia, bem como os trabalhos apresentados pelos tutores e petianos em tais ocasiões.

Em junho de 2020 os *posts* começaram a mudar as temáticas, trazendo um novo foco além dos já existentes. No cenário de confinamento social, provocado pela pandemia da COVID-19, e incertezas, a sociedade enfrentou o agravamento de problemas sociais já existentes, como a pobreza e a violência, o que repercutiu na saúde mental da população. Nesse sentido, o PET Fitoterapia buscou contribuir propagando conhecimento científico acerca das potencialidades e limitações dos fitoterápicos no campo das desordens psíquicas. Assim, em julho de 2020 ocorreu a primeira *live* (transmissão ao vivo) do perfil sobre a temática saúde mental no confinamento, que alcançou o expressivo número de 197 visualizações.

Com o intuito de fornecer informações científicas acerca dos vários tipos de plantas

medicinais que são utilizadas pela população, semanalmente o grupo elabora um material para ser postado, o qual evita a repetição de informações passadas anteriormente. O conteúdo dessas postagens informa ao público sobre as características físicas da espécie, para que haja a sua correta identificação, as condições e afecções para as quais há comprovada eficácia do uso ou consumo da planta, a forma de preparo e posologia corretas, bem como as contraindicações e possíveis interações medicamentosas. Algumas das postagens com mais interações e salvamentos, foram a respeito de insônia, ansiolíticos e candidíase.

A inter-relação entre a academia e a sociedade, um dos pilares da Educação Tutorial, encontra no *Instagram* um ambiente de disseminação do conhecimento científico em linguagem acessível e de fácil entendimento. Recursos da própria plataforma como o salvamento para leitura posterior, o encaminhamento do *post* para outros usuários através do *chat* de mensagem, além da publicação no próprio *story,* permitem uma maior interação entre o PET fitoterapia e seus seguidores na rede social.

Essas ferramentas somadas ao novo direcionamento do conteúdo publicado a partir de 2020 possibilitaram um maior alcance do perfil. Observou-se que a média de curtidas por *post* aumentou de 33,4 até o fim de 2019, para 55,3 curtidas por *post* em 2020 e para 60,3 por *post* em 2021, conforme apontado no gráfico 1. Demonstrando um crescimento da página pelo aumento progressivo das interações com o público, em função da mudança de enfoque adotada pelo Grupo nessa extensão.

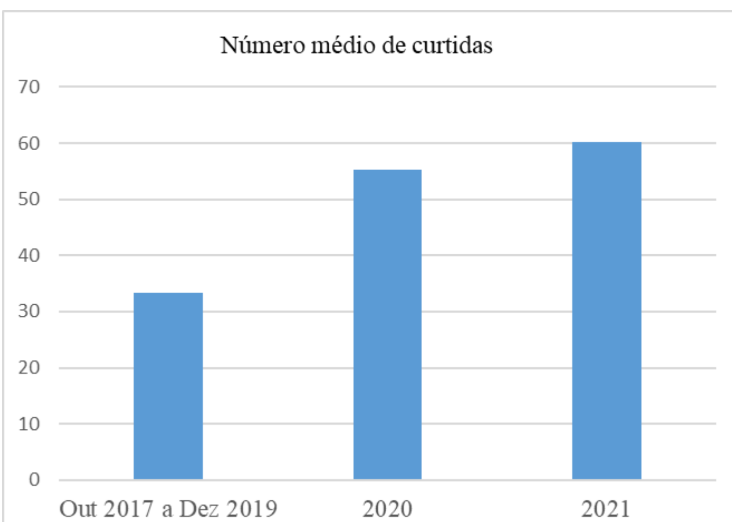


Gráfico 1: Número médio de curtidas nos *posts* dos últimos anos.

A partir do serviço de detalhamento de interações do *Instagram*, conhecido como "insights", foi possível observar que entre os meses de abril e junho, o perfil no *Instagram*

alcançou 2.222 mil contas, dos quais 750 já eram seguidores e 1.472 eram não seguidores.

Com relação ao público desses três meses foram 0,6% de pessoas de 13 a 17 anos; 24,5% de pessoas de 18 a 24 anos; 31,5% pessoas de 25 a 34 anos; 21,7% de pessoas de 35 a 44 anos; 13,5% de pessoas de 45 a 54 anos; 6,3% de pessoas com 55 a 64 anos e 1,6% pessoas de mais de 65 anos. Sendo que destes, 76,8% eram mulheres e 23,1% eram homens. Tais seguidores, habitam, em sua maioria no Brasil (98%), nas cidades de Campina Grande - PB (37,7%), João Pessoa (3,1%), Natal (2,8%), São Paulo (2,6%), Salvador (2,4%), e uma pequena parcela de países como Portugal (0,2%), Uruguai (0,2%), Suíça (0,2%).

CONCLUSÕES

Considerando a autoavaliação dos discentes participantes, o aumento do número de seguidores no perfil do PET desde quando foi iniciada a atividade, e o próprio *feedback* de quem acompanha o conteúdo produzido, pode-se concluir que o uso da rede social com finalidade de promoção da fitoterapia racional, se faz válida. Isso decorre, sobretudo, dos benefícios tanto para quem produz o conteúdo, por meio do aprendizado adquirido durante a pesquisa e elaboração do material a ser repassado, quanto para quem utiliza a rede social, pois, mesmo diante de uma esfera lúdica e informal, consegue ter acesso a informações científicas de forma objetiva e confiável.

AGRADECIMENTOS

Agradecemos ao orientador, pelo incentivo dado durante a realização desta atividade, ao evento pela oportunidade de relatar nossa experiência e ao Programa de Educação Tutorial e ao CNPq pelas bolsas concedidas e por nos possibilitar a ampliação conhecimentos dentro da área de fitoterapia e assim repassá-los a sociedade de maneira segura e eficaz.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, C. R. F et. al. Tradição popular do uso de plantas medicinais: ação extensionista sobre crenças, uso, manejo e formas de preparo, l. **Revista saúde & ciência online**, v. 4, n. 3, 2015. Disponível em: <https://rsc.revistas.ufcg.edu.br/index.php/rsc/article/view/269>. Acesso em: 29 jun. 2022

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Ciência, Tecnologia e Insumos Estratégicos. **Política nacional de plantas medicinais e fitoterápicos**, Brasília: Ministério da Saúde, 2006. Disponível em: <https://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/politica_nacional_fitoterapicos.pdf> Acesso em: 29 jun. 2022

DANTAS-MEDEIROS, R.; BEZERRA, A. S. .; DE OLIVEIRA, . R. B.; DE LIMA, J. B. F. .; DA SILVA, L. V.; OLIVEIRA, G. .; ZUCOLOTTO, S. M. . Uso seguro e racional de produtos naturais e fitoterápicos: : a utilização das redes sociais digitais para interação entre profissionais da área da saúde e a sociedade. **Revista Extensão & Sociedade**, [S. l.], v. 11, n. 2, 2020. DOI: 10.21680/2178-6054.2020v11n2 ID22572. Disponível em: https://periodicos.ufrn.br/extensaoesociedade/article/view/22572. Acesso em: 29 jun. 2022

OLIVEIRA, B. B.; SILVA, C. R. V. A sociedade multicultural e os traços de consumismo no cenário de globalização. **Direitos Culturais, Santo Ângelo**; v. 13, n. 29, p. 67-84, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/39902/2/A%20sociedade%20multicultural%20e%20os%20tra%c3%a7os%20de%20consumismo%20no%20cen%c3%a1rio%20da%20globaliza%c3%a7%c3%a3o.pdf>. Acesso em: 22 jun. 2022.

SANTOS, F.; FIGUEIRA, J. As fake news e a nova ordem (des)informativa na era da pós-verdade. **Imprensa da Universidade de Coimbra**; v. 1, n. 87, p. 87-100, 2019. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10316.2/47343>. Acesso em: 22 jun. 2022.

CAPÍTULO 11

A UTILIZAÇÃO DO WHATSAPP NO ENSINO REMOTO DURANTE A PANDEMIA DE COVID-19: EXPERIÊNCIA DOCENTE NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE CUIABÁ (MT)

Data de aceite: 02/01/2023

Amanda Fernandes Brito
Cuiabá-MT, Brasil

Hebe Giovana Amaral da Cruz
Cuiabá-MT, Brasil

Cláudio Arruda Martins Brito
Cuiabá-MT, Brasil

RESUMO: O cenário pandêmico de Covid-19 que se estabeleceu em Cuiabá-MT a partir de 2020, impossibilitou a continuidade das aulas presenciais. Consequentemente, as escolas públicas municipais adotarem o WhatsApp como recurso emergencial para o desenvolvimento do ensino remoto. Nesse sentido, esta pesquisa analisa como o trabalho docente foi organizado para a realização dos processos educativos através desse aplicativo, relatando experiências docentes vivenciadas na rede municipal pública de Cuiabá durante a pandemia.
PALAVRAS-CHAVE: Pandemia de Covid-19, Ensino remoto, WhatsApp.

HE USE OF WHATSAPP IN REMOTE EDUCATION DURING THE COVID-19 PANDEMIC: TEACHING EXPERIENCE IN THE MUNICIPAL EDUCATION NETWORK IN CUIABÁ (MT)

ABSTRACT: The Covid-19 pandemic scenario that was established in Cuiabá-MT from 2020 onwards, made it impossible to continue the on-site classes. Consequently, municipal public schools adopt WhatsApp as an emergency resource for the development of remote learning. In this sense, this research analyzes how the teaching work was organized to carry out educational processes through this application, reporting teaching experiences lived in the public municipal network of Cuiabá during the pandemic.
KEYWORDS: Covid-19 pandemic, Remote learning, WhatsApp.

EL USO DE WHATSAPP EN LA EDUCACIÓN A DISTANCIA DURANTE LA PANDEMIA DEL COVID-19: EXPERIENCIA DOCENTE EN LA RED EDUCATIVA MUNICIPAL DE CUIABA (MT)

RESUMEN: El escenario de pandemia de Covid-19 que se instauró en Cuiabá-MT

a partir de 2020, imposibilitó la continuidad de las clases presenciales. En consecuencia, las escuelas públicas municipales adoptan WhatsApp como un recurso de emergencia para el desarrollo de la enseñanza a distancia. En ese sentido, esta investigación analiza cómo se organizaba el trabajo docente para realizar los procesos educativos a través de esta aplicación, relatando experiencias docentes vividas en la red pública municipal de Cuiabá durante la pandemia.
PALABRAS CLAVE: Pandemia Covid-19, Enseñanza a distancia, WhatsApp.

1 I INTRODUÇÃO

Desde o início de 2020 que a educação vem sofrendo repercussões devido à pandemia de Covid-19. Assim, após a suspensão das aulas presenciais como medida preventiva ao Coronavírus, as escolas brasileiras precisaram encontrar maneiras alternativas para democratizar o acesso ao ensino e prosseguir com as atividades educativas. Sob essa perspectiva, tornou-se importante encontrar metodologias alternativas para o ensino que permitissem manter as orientações da Organização Mundial de Saúde sobre o isolamento social. Segundo Santos, Lima e Sousa (2020, p.1636), "a saída encontrada para garantir o direito à aprendizagem ou vínculo com a escola foi o ensino remoto". Este tipo de educação foi concebido para adaptar o ensino a realidade virtual a fim de reduzir minimamente os impactos advindos do fechamento das escolas (NASCIMENTO, 2020).

Diante dessa situação emergencial, as escolas públicas municipais de Cuiabá-MT adotaram o WhatsApp como recurso tecnológico para o ensino remoto durante a pandemia. Desta maneira, os professores começaram a realizar as aulas virtuais através dessa plataforma. Lançado em 2009, o WhatsApp Messenger é um aplicativo multimídia de comunicação instantânea que permite troca de mensagens entre os usuários por meio de dispositivos móveis como Tablet, Smartphones e Iped (NERI, 2015). Ademais, o dispositivo é acessível, popular e simples de manusear (JUNIOR e ALBUQUERQUE, 2016), expandindo os locais de produção do saber para além dos limites escolares. O aplicativo, neste sentido, além de proporcionar entretenimento também pode ser utilizado para fins educacionais.

Logo, o WhatsApp viabiliza o ensino remoto, favorecendo os processos de ensino-aprendizagem (JOAQUIM e PESCE, 2016) a distância e oportunizando uma solução emergencial para o atendimento educacional no decurso do cenário pandêmico de COVID-19. Pois, o WhatsApp permite:

> Realizar debates, fazer chamadas, trocar informações, veicular conteúdo em formato multimídia de forma rápida e gratuita, ministrar aulas colaborativas, incentivar a leitura e a escrita, esclarecer dúvidas, proceder devolutivas das atividades, acompanhar e avaliar a participação dos alunos, contatar os responsáveis pelos alunos e ampliar a comunicação com os alunos (JUNIOR e ALBUQUERQUE, 2016).

Todavia, apesar do WhatsApp facilitar a comunicação no contexto pandêmico, e consequentemente favorecer o processo de ensino remoto, o uso desta plataforma com

finalidade exclusivamente educacional na rede pública municipal de ensino de Cuiabá, constitui-se novidade para os profissionais da educação. Por consequência, os docentes precisaram ressignificar as práticas educativas nos anos iniciais, promovendo novas formas para o intercâmbio de saberes a distância.

Quando se atrela o ensino remoto à temática proposta nesta pesquisa, faz-se necessário um estudo para estimar as experiências que os docentes estão tendo nesse panorama e a reflexão das novas habilidades compreendidas por eles. Nesse processo, esta pesquisa justifica-se diante da realidade em que os docentes das escolas públicas – lócus de pesquisa – são dotados de peculiaridades que os divergem dos docentes das escolas privadas, por exemplo.

Este trabalho mostra-se de grande relevância aos educadores, pois, por meio dele, o professor conhecerá esse novo contexto de ensino, conhecendo as inovações promovidas pela dinâmica das aulas remota, inclusive as práticas bem sucedidas e os desafios encontrados. Ainda, por ser uma pesquisa inédita em um momento atípico e distinto de tudo que a escola pública já vivenciou dissertar sobre o tema, apresenta relevância social e permite entender como a escola e os professores vêm se adaptando com essas mudanças no ensino. Além de servir como base para novas pesquisas.

Nesse sentido, torna-se necessário investigar quais mudanças ocorreram na prática pedagógica dos docentes da rede municipal pública de Cuiabá durante a pandemia de Covid-19. Portanto, este trabalho pretende relatar as experiências relacionadas ao uso do WhatsApp nas aulas virtuais durante o processo de ensino remoto realizado durante o período pandêmico. Destarte, serão apresentadas considerações pertinentes sobre o trabalho pedagógico desenvolvido nas escolas municipais de Cuiabá, demonstrando por meio de uma abordagem crítico- reflexiva, as principais transformações e adaptações ocorridas nas práticas pedagógicas realizadas nas aulas virtuais e os desafios educacionais provenientes da situação pandêmica.

2 I ENSINO REMOTO POR MEIO DO WHATSAPP: RELATO DE EXPERIÊNCIA

Devido à pandemia de Covid-19, desde abril de 2020, quando as aulas presenciais foram suspensas em Cuiabá, o ensino na rede pública municipal vem ocorrendo de forma virtual. A partir desse cenário, as aulas têm sido planejadas e adaptadas para serem realizadas a distância por meio do WhatsApp.

Primeiramente, os professores formaram grupos no WhatsApp e adicionaram os alunos as suas respectivas turmas. A partir disso, iniciaram o ensino remoto com o envio diário de atividades escolares aos estudantes por meio desta plataforma. Assim, no horário de aula, no período matutino das 07 ás 11h e vespertino das 13 ás 17h, os professores enviavam orientações e explicações sobre os exercícios, postavam informativos escolares, tiravam dúvidas e acompanhavam as devolutivas dessas atividades. Depois desse período

de atendimento, os grupos eram silenciados até a próxima aula remota, quando era aberto novamente para as devidas interações.

Apesar do WhatsApp não ter sido concebido com propósitos educacionais, o uso dessa plataforma possibilitou a realização das práticas pedagógica virtuais nas escolas cuiabanas por meio do envio de vídeos, fotos, mensagens de texto e áudios. Nessa perspectiva, Junior e Albuquerque (2016) afirmam que o uso dessa mídia social no desenvolvimento de atividades didáticas, facilita:

> O contato com os alunos, bem como proporciona uma logística de distribuição de conteúdo e informações e, ao mesmo tempo, cria uma maneira para mediar aulas e atividades na educação, tanto presencial como a distância. Tornando-se, sem dúvidas, em todas as áreas, uma excelente alternativa para conectar pessoas e veicular conteúdo em formato multimídia por meio de texto, áudio, vídeo e animação (Júnior e Albuquerque, 2016).

E, embora a introdução desta tecnologia na sala de aula ter siso alvo de controvérsias pela comunidade escolar, as vantagens do WhatsApp, tornaram o aplicativo atrativo para uso educativo durante o ensino remoto, pois fomentam aprendizagens ativas com autonomia e criatividade (PORTO, OLIVEIRA, CHAGAS, 2017). Além disso, o fato do aplicativo permitir a comunicação instantânea facilitou a realização das aulas virtuais de forma síncrona durante o horário determinado. Assim, estas facilidades, lhe conferiu o “bilhete” de entrada na sala de aula:

> O WhatsApp pode ser a primeira tecnologia que entrou na sala de aula sem qualquer treino ou supervisão de um administrador, já que professores e alunos usam isso na sua vida privada, e suas vantagens permitiram que ele se tornasse, naturalmente, uma tecnologia educacional (BOUHNIK; DESHEN, 2014, p. 229, apud PORTO, OLIVEIRA, CHAGAS, 2017).

Por isso, nesse contexto pandêmico, o WhatsApp tem se tornado relevante, uma vez que “o aplicativo pode promover comunicação e aprendizado” (PAULINO et al., 2018, p.172). E, também incluir esta ferramenta em atividades educacionais proporciona uma comunicação rápida e eficaz entre todos os integrantes do cenário escolar (ALENCAR et al., 2015, p. 789).

Ademais, Zabala (1998) afirma que as tecnologias utilizadas para o ensino devem conferir ao professor uma diversidade de possibilidades pedagógicas. Assim, durante este processo de ensino remoto, esta plataforma tornou-se indispensável para o desenvolvimento das atividades educativas, admitindo estratégias de ensino variadas, lúdicas e dinâmicas. Os métodos mais utilizados envolveram textos explicativos, orientações por meio de áudios, vídeos referentes ao conteúdo estudado, esclarecimentos de exercícios, resolução de exercícios no livro didático, pesquisas em sites direcionados, aulas experimentais, ilustração de histórias, confecção de maquetes, leitura de poemas, produção de textos, jogos e desafios.

Pedrosa (2020) ainda afirma que a tecnologia escolhida para o ensino deve

considerar a realidade escolar e as condições dos usuários. Nesse sentido, ao considerar a realidade dos estudantes das escolas públicas municipais de Cuiabá – a maioria com conectividade por meio de dados móveis – o emprego pedagógico do aplicativo mostrou-se vantajoso, promovendo interações entre alunos e professores. E, como o dispositivo é acessível, popular, simples de manusear e poder ser acessado com uma conexão de baixa qualidade de dados (JUNIOR, ALBUQUERQUE e COUTINHO 2016), oportunizou aos estudantes terem acesso ao conteúdo escolar mesmo estando em casa.

Portanto, o WhatsApp se tornou um aliado para o professor ministrar suas aulas virtuais, servindo de suporte ao ensino remoto. Em concordância a isto, Honorato e Reis (2014, p. 3) dizem que:

> Para os alunos as vantagens do aplicativo WhatsApp são de passar informações sobre as matérias, tirar dúvidas sobre conteúdos, tarefas ou trabalhos", eles ainda afirmam que "todos concordaram que o WhatsApp auxiliou no relacionamento do grupo, argumentando que o aluno que é tímido ou não consegue falar em público tem a oportunidade de se comunicar melhor com a utilização do aplicativo.

A utilização do WhatsApp nas aulas remotas nas escolas públicas municipais de Cuiabá, permitiram ricas experiências aos professores e alunos. No entanto, as práticas pedagógicas tiveram que ser adaptadas para a melhoria da qualidade do ensino, bem como incentivo da autonomia de aprendizagem dos alunos. Logo, os professores diversificaram as estratégias para o ensino remoto.

No que diz respeito aos anos iniciais, o envolvimento dos pais ou responsáveis nas aulas remotas se faz importante, pois a maioria dos alunos ainda não tem autonomia para compreender as tarefas, fazer pesquisas e estudar por conta própria (NARODOWSKI, 2020). Ademais, o papel de mediador realizado pelos professores durante as aulas presenciais, passou a ser exercido de forma remota, por um lado, pela família e por outro com o apoio nos recursos didáticos criados pela professora (NUNES e SPERRHAKE 2021). Desta maneira, o apoio dos responsáveis no processo de ensino tornou-se fundamental para a participação dos alunos nas aulas remotas. Assim, as intervenções promovidas por meio do estabelecimento de parcerias com os pais e os incentivos diários nos grupos (mensagens, músicas, áudios) aumentou a média de participação dos alunos para 80%.

O acompanhamento da participação dos alunos nas atividades desenvolvidas remotamente foi realizado através de planilhas de monitoramento. Quinzenalmente, o docente fazia o levantamento dos estudantes que haviam participado e anotava o nome daqueles que estavam ausentes nesse período. Após essa constatação, uma planilha no Excel com essas informações era preenchida e encaminhada para a escola, que por meio do projeto Caracol, tentava localizar, conscientizar os responsáveis e incentivar a participação dos alunos nas aulas virtuais.

Em relação à avaliação da aprendizagem do aluno, a Secretaria Municipal criou o

portfólio, um instrumento de acompanhamento do desenvolvimento dos estudantes baseado nas competências e habilidades previstas na BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC) para cada ano de escolaridade. Desta forma, o documento visava compreender e analisar o nível de aprendizagem escolar no período de ensino remoto a fim de promover uma educação de qualidade.

No intuito de auxiliar o trabalho docente, a gestão escolar criou um grupo de WhatsApp específico para os professores, onde poderiam socializar informações, estratégias pedagógicas, compartilhar experiências e conteúdos diversos. A vista disso estabeleceu-se uma rede de apoio e suporte ao ensino remoto, contribuindo para aliviar as angustias e os desafios docentes advindos desse contexto. Além disso, as atividades administrativas passaram a ser realizadas por meio do trabalho remoto, optando por um atendimento via grupos de WhatsApp, e-mail, chamadas telefônicas e reuniões virtuais via Google Meet. Outra ação realizada pela equipe pedagógica para ajudar os professores foram às formações pedagógicas realizadas por meio de pequenas formações, chamadas roda de conversa. Elas aconteciam mensalmente por meio de reuniões virtuais no Google Meet.

No entanto, nesse contexto de ensino a distância, muitas situações adversas surgiram, como por exemplo, a falta de concentração e participação de vários estudantes nas aulas virtuais, a ausência de uma rotina de estudos e a dificuldade em conexão com a internet e o aumento exponencial do trabalho docente que passaram a administrar um excesso considerável de funções. Além disso, destaca-se o desafio diário dos professores em organizar o ensino por meio do WhatsApp, para que a aprendizagem acontecesse à distância. Isto porque os docentes tiveram que adotar esse formato de ensino, sem ter nenhum tipo de preparo para aliar as tecnologias as suas metodologias de ensino. De acordo com Reses (2010), as dificuldades dos professores em manusear os dispositivos tecnológicos se devem em parte, a falta de formação sobre o assunto. E, também:

> O número de professores que não dominam nenhuma ferramenta digital, o que demonstra a urgência em se integrar à tecnologia e desenvolver as habilidades necessárias para prosseguir no avanço educacional. Em suma, a falta de domínio das ferramentas digitais, o fechamento das instituições de ensino (boa parte delas) e a falta de convivência com a tecnologia na escola e na família são apontados pelo autor como dificultadores da integração entre professores e tecnologia (JULIÃO, 2020).

Acrescenta-se a esta situação o fato de que desde o início das aulas remotas, os docentes tem enfrentado o sufocamento do profissional devido à grande quantidade de afazeres acumulados. De acordo com Saraiva, Traversini e Lockmann (2020, p. 13), essa prática “torna plausível, e até mesmo normal, a ideia do trabalho sem pausa, da produtividade sem limites e de uma disponibilidade quase absoluta às demandas do tempo presente, sejam elas vinculadas ao trabalho profissional ou ao trabalho doméstico”. Saraiva, Traversini e Lockmann (2020), também discorrem que os principais desafios dos

docentes estão relacionados o excesso de serviço, para além da carga horária designada. Sendo que em várias ocasiões, os pais, responsáveis e equipe da gestão escolar enviavam mensagens mais de três vezes por dia, solicitando algum tipo de atendimento. E, soma-se a isso, a necessidade de planejar, enviar, receber e corrigir as atividades que lhes são de sua competência.

Segundo Ludovico et al. (2020), manter os alunos motivados e garantir sua participação regular também constituiu-se em outro desafio frente á pandemia. Para tanto, a fim de superar esta barreira, os professores utilizaram estratégias diversificadas para realizar a aproximação entre aluno e professor no ambiente virtual. Destaca-se entre essas medidas, o desenvolvimento de conteúdos interativos nos quais a presença ativa do aluno e docente era fundamental para a realização da atividade. Além disso, a cooperação entre alunos e professores contribuiu para reduzir o distanciamento social e facilitar o processo de ensino-aprendizagem.

A fim de diminuir alguns inconvenientes relacionados ao uso dos grupos de WhatsApp da escola, foram estabelecidos regras de convivência e combinados com os participantes. Isto porque no cotidiano trabalho docente presencial, as regras de convivência sempre foram estabelecidas. E, tal como no espaço escolar, também é importante discutir com os alunos os limites éticos e morais do uso do celular nessa nova dinâmica. “Afinal, o celular atualmente, é parte do cotidiano dos alunos, e ensiná-los a usá-los com sabedoria é uma das funções profícuas da tarefa de ensinar” (SILVA, 2013, p.19). Assim, determinou-se que os estudantes poderiam realizar devolutivas nos privado até às 20h, após o fechamento dos grupos. No entanto, o professor responderia as mensagens somente no horário de aula.

Quanto aos alunos sem acesso a internet, as ações pedagógicas desenvolvidas basearam-se em atividades impressas que eram entregues quinzenalmente pela escola aos responsáveis pelos alunos. Assomado a essa proposta de assistência escolar, a Secretaria Municipal de Educação incluiu a televisão como espaço de aprendizagem através do canal Tv Mais (17.1), de segunda a sexta, onde foram exibidas aulas para o ensino fundamental no período da manhã. A alternativa de disponibilizar aulas via televisão foi uma tentativa de diversificar as formas de acesso ás atividades escolar, a fim de atingir a totalidade de estudantes da rede pública municipal.

A escola também já dispunha de Facebook, onde eram divulgadas frequentemente as ações da escola. Porém, com o período de pandemia, as redes sociais da escola ganharam um espaço bem maior e se ampliou, como forma de manter o envolvimento da comunidade, pais e responsáveis no contexto escolar, mesmo que de forma virtual. Sendo assim, as informações sobre as ações do ensino remoto da escola, passaram a ser divulgado diariamente, o que contribui para manter a comunidade escolar informada e tornou-se mais um canal de acesso e envolvimento das famílias.

A pandemia influenciou o modelo de ensino de forma que as atividades educacionais

precisaram ser readaptadas para o ensino emergencial, no entanto, as aulas virtuais iniciaram sem um planejamento definido. Contudo, com o avanço da pandemia, fez-se necessário adaptar o sistema de ensino utilizado atualmente para que todos os alunos continuassem o processo de aprendizagem (SPALDING et al., 2020). Sendo assim, a elaboração de um planejamento bem estruturado, contextualizado e intencional torna-se fundamental para despertar o interesse dos alunos pelas aulas virtuais (BRITO, 2020). Similarmente Pereira et al. (2012) comenta que a usabilidade do WhatsApp com objetivos específicos é capaz de auxiliar o processo de ensino-aprendizagem, contribuindo para a interatividade, colaboração e o engajamento entre os usuários dessa rede. Por isso, a escolha planejada das atividades semanais desenvolvidas com os alunos contribuiu para um ensino de qualidade e instigador.

> Para que essas práticas de aulas remotas funcionem e atendam às necessidades educativas, é preciso que as dimensões didáticas da efetividade, alcance, aplicação e qualidade sejam considerados nos planejamentos estratégicos, tanto da escola quanto dos docentes. É importante considerar essas dimensões nos planejamentos, pois o seu funcionamento e entrosamento se dará com o atendimento exitoso de todas as partes envolvidas (ALVES, 2020)

Logo, nesse período de afastamento social, as adequações das práticas pedagógicas, apresentam-se como possibilidade de construir novas rotinas na tentativa de minimizar as perdas. No entanto, no tempo emergencial, organizar o tempo da gestão institucional, o tempo da gestão didática do professor e o tempo da aprendizagem do estudante não são tarefas fáceis (SOUSA, BORGES E COLPAS 2020, p.152).

Exercer a docência na pandemia exige, portanto, repensar o currículo estabelecido, questionar a validade das prescrições e diretrizes curriculares para, assim, compreender o outro, seu contexto e sua história, com vistas a promover a inclusão virtual e fornecer uma educação de qualidade. De acordo com Goodson (2007, p. 242), "precisamos mudar de um currículo prescritivo para um currículo como identidade narrativa; de uma aprendizagem cognitiva prescrita para uma aprendizagem narrativa de gerenciamento da vida"

2.1 Metodologia

Neste estudo, o relato de três docentes foi utilizado para descrever os acontecimentos relacionados ao ensino remoto durante a pandemia de covid-19. Sendo assim, os procedimentos metodológicos empregados nesta pesquisa basearam-se na descrição e exploração dos fatos observados e vivenciados por estes professores, que de acordo com Gil (1999) permite ao pesquisador a análise, compreensão, classificação para a geração de contribuições aos indivíduos envolvidos e ao objeto de pesquisa.

Partindo do pressuposto de que o ato de narrar é humano (PASSEGGI, 2010; DELORYMOMBERGUER, 2016) e possibilita aos sujeitos atribuir sentido e interpretar suas experiências. Então, o relato sobre o contexto de trabalho no ensino remoto permite aos docentes refletir sobre seu cotidiano, interpretar as experiências e promover sentido as

reconfigurações exigidas por este processo.

A escola lócus da pesquisa fica situada na zona urbana do município de Cuiabá (MT) e atende a 600 alunos, da Educação Infantil ao 5º ano do Ensino Fundamental, distribuídos em 16 turmas nos períodos matutinos e vespertinos. O horário de atendimento escolar no matutino ocorre das 07 ás 11h e no período vespertino de 13 ás 17h. No período de quarentena, a escola se organizou para realizar a entrega de atividades impressas toda segunda-feira a comunidade escolar. Assim, os professores ficavam responsáveis em entregar e acompanhar a entrega por meio de lista e coleta de assinaturas.

Aprofundar os estudos teóricos sobre o ensino remoto no contexto pandêmico permite compreender a forma pela qual os docentes organizaram as práticas educativas nesse período. Por isso, tendo em vista a abrangência e a dimensão do referido tema, bem como a necessidade de contextualização e posicionamento crítico em relação aos fenômenos estudados, esta investigação resolveu analisar os relatos das experiências informadas pelos docentes no período de ensino remoto no contexto da pandemia de Covid-19 em uma escola pública municipal de Cuiabá.

Desse modo, o texto está estruturado a partir de uma breve contextualização do cenário atual, destacando aspectos ligados ao ensino remoto. Em seguida, apresentam-se as análises das narrativas docentes, enfocando desafios, enfrentamentos, estratégias e aprendizagens e possibilidades ensejadas pelo seu fazer no ensino remoto. Nas considerações finais, pontuam-se os aspectos centrais anunciados nos relatos docentes, enfatizando os desafios docentes e as adaptações pertinentes ao contexto pandêmico.

3 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com a ocorrência de covid-19 as escolas depararam com uma situação diferenciada para levar o conhecimento até seus alunos, haja vista que o ensino migrou do espaço escolar para o espaço virtual. Dessa maneira, a pandemia impôs uma ressignificação às práticas educativas formais, nunca antes vivida ou imaginada, exigindo a inclusão das tecnologias no processo de ensino. Uma vez que, sem a utilização destas ferramentas seria impossível manter os vínculos e as aulas remotas.

Nesse sentido, ao professor ficou a incumbência de alinhar o planejamento e a sua prática, a fim contemplar a demanda em questão. A organização do trabalho docente para atender aos critérios pedagógicos e todas as nuances do ensino remoto, tornou-se fundamental. Consequentemente, os docentes precisaram adaptar as práticas pedagógicas ao formato virtual, utilizando metodologias alternativas para que a informação chegasse ao aluno. E, nesse sentido, o WhatsApp possibilitou o ensino emergencial nas escolas públicas municipais de Cuiabá, por meio do qual os docentes enviaram as atividades diariamente aos alunos.

Todavia, desde o início do ensino remoto, vários desafios e dificuldades tornaram-

se evidentes, tais como a ausência de formação docente para aplicar essa modalidade de ensino virtual, despreparo docente no uso das tecnologias, a falta de engajamento dos alunos nas aulas virtuais, pouca acessibilidade dos estudantes á internet e equipamentos tecnológicos. Ademais, o modelo tradicional de ensino empregado por alguns docentes nas aulas virtuais, incentivou uma postura passiva e desmotivada nos alunos.

A partir do contexto supracitado, os professores utilizaram diferentes estratégias didáticas a fim de (re) inventar as práticas pedagógicas em busca de um ensino significativo que favorecesse a aprendizagem dos estudantes em seus múltiplos sentidos. Portanto, as estratégias de ensino a distância foram importantes para a redução dos efeitos negativos do distanciamento temporário, embora o ensino remoto não substituir a interação presencial.

Apesar do WhatsApp não ter alcançado 100% dos estudantes das escolas, o aplicativo permitiu o atendimento de vários destes, isto porque sem o uso desta ferramenta, os alunos ficariam marginalizados dos processos educativos. Nesse sentido, Nóvoa (2020) afirma que a presença da escola se faz importante nos momentos de crise, estabelecendo vínculo entre aluno e professor. Para Sousa, Borges e Colpas (2020, p.152), no "isolamento social é fundamental que os profissionais da educação não abandonem seus alunos às suas respectivas sortes".

Dentre os entraves enumerados no ensino remoto, a forma de organização do trabalho e as condições dadas para realizá-las se expressam como resultado de uma realidade pedagógica, até então inusitada. E por isso:

> Esse tempo de pandemia exige o repensar da escola pública, a valorização do trabalho docente e as discrepâncias regionais e territoriais com o intuito de garantir a formação humana. A prioridade tem que ser colocada no sujeito, no ser humano e na sua condição de vida. A tecnologia educacional tem que estar a serviço do ser humano, e não o contrário (Souza, Pereira e Fontana 2020, p. 1629).

Nessa perspectiva, os resultados mostram a dificuldade docente em lidar com essa nova realidade, o esforço para transmitir o conteúdo e alcançar a aprendizagem durante as aulas remotas. Assim, faz-se necessário um processo de construção de novas metodologias direcionadas à garantia de uma boa formação aos estudantes. Por isso, professores vêm adaptando seu trabalho ao ensino remoto a fim de os alunos adquirirem novos conhecimentos. Portanto, planejar conteúdo, relatar e acompanhar a participação dos alunos, informar a ausência dos alunos nas aulas virtuais e tentar entrar em contato com os que não estão participando das aulas e nem enviando as atividades para correção, fazem parte dessa nova rotina escolar. Assim:

> Longe de sucumbir ao contexto desfavorável, os (as) professores (as) encontram estratégias, resistem e (re)existem na docência à distância, de modo a efetivar e reafirmar a sua profissionalidade, na tentativa de dar continuidade ao direito dos(as) estudantes à educação, ainda que atravessados(as) pela angústia de estar acompanhando apenas uma parte deles(as) (SANTOS, LIMA E SOUSA, 2020, p. 1646).

Portanto, evidencia-se que o papel do professor tornou-se fundamental na mediação do conhecimento nas aulas virtuais e na (re) significação do processo de ensino-aprendizagem por meio do WhatsApp.

REFERÊNCIAS

AUGUSTO, C. A et al., Pesquisa Qualitativa: rigor metodológico no tratamento da teoria dos custos de transação em artigos apresentados nos congressos da Sober (2007-2011). Rev. Econ. Sociol. Rural vol.51 no.4 Brasília Oct./Dec. 2013

ALARCÃO, Isabel. Professores reflexivos em uma escola reflexiva. São Paulo: Cortez, 2003.

ALENCAR, G. A et al. WhatsApp como ferramenta de apoio ao ensino. Anais dos Workshops do IV Congresso Brasileiro de Informática na Educação (CBIE), 2015.

ALMEIDA , A. R. de. O uso das mídias digitais como ferramenta de ensino da língua portuguesa. Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à Faculdade de Ciências da Linguagem da Universidade Federal do Pará, 2019.

ALVES, L. Educação remota: entre a ilusão e a realidade. Interfaces Científicas, Aracaju, V.8, N.3, p. 348 – 365, 2020

BORGES. M.A.Q; BRAGA. J.L.M. O ensino de História nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Revista On-line Unileste, v. 01, 2012. p. 1- 8. Disponível em: http://www.unilestemg.br/revistaonline/volumes/01/sumario.html acesso em: 08 dez. 2020.

BRASIL. Senado Federal. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: n 9393/96. Brasília 1996.

BRASIL. Senado Federal. PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO - LEI N° 13.005/2014. Brasília, 2014.

BRITO, A, F. O WhatsApp como recurso de ensino em tempos de pandemia de Covid-19. SEMIEDU, p, 1798-1807, 2020.

CAIMI, F. E. Meu lugar na história: de onde eu vejo o mundo? In: OLIVEIRA, Margarida Maria Dias. 2010 (Coord.). História: ensino fundamental. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010.

CARVALHO, B. L. P. de. **Onde fica a autoridade do historiador no universo digital?** In: MAUAD, Ana Maria; SANTHIAGO, Ricardo; BORGES, Viviane Trindade (orgs.). Que história pública queremos? São Paulo: **Letra e Voz**, p. 169-180, 2018.

CARVALHO, B. L. P. de. História pública e redes sociais na internet: elementos iniciais para um debate contemporâneo. Transversos: Revista de História. Rio de Janeiro, v. 07, n. 07, set. 2016.

COLPAS, R. D de et al. Em defesa das tecnologias de informação e comunicação na educação básica: diálogos em tempos de pandemia. **Plurais**, v.5, n.1 p.146-169, jan/abr. 2020.

FONSECA, S. G. História local e fontes orais: uma reflexão sobre saberes e práticas de ensino de História. História Oral, v. 9, n. 1, p. 125-141, jan.-jun. 2006.

FRANCO, A. P. A cultura midiática infantil e a construção da noção de tempo histórico. Cad. Cedes, Campinas, vol. 30, n. 82, p. 311-323, set.-dez. 2010. Disponível em http://www.cedes.unicamp.br

GABRIEL, MARTHA. (2013) "Educar: a (r) evolução digital na educação", São Paulo: Saraiva.

GIL, A.C. Métodos e técnicas de pesquisa social. 5.ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GOODSON, I. F. A construção social do currículo. Lisboa: Educa, 2007.

GUIMARÃES, S. Didática e prática de ensino de História: experiência, reflexões e aprendizado. 13a Ed. rev. ampl. – Campinas, SP: Papirus, 2012.

HONORATO, W. A. M. e REIS, R. S. F. (2014) "Whatsapp - Uma nova ferramenta para o ensino", In: Anais do IV Simpósio de Desenvolvimento, Tecnologias e Sociedade.

JOAQUIM, B. dos S. e PESCE, L. "As Tecnologias Digitais da Informação e da Comunicação nos Contextos da Educação de Jovens e Adultos: Uma Revisão de Literatura (2007- 2014) ". **Olhares**, vol. 4, n. 1, 2016.

JULIÃO, A.L. Professores, tecnologias educativas e COVID-19: realidades e desafios em Angola. Revista Angolana de Ciências. Publicação Arbitrada, Semestral. Vol.2. No. 2. e020205, p. 01-25. Ano 2020.

JÚNIOR, J. B. B. WhatsApp e suas Aplicações na Educação: uma revisão sistemática da Literatura. **Revista EducaOnline**, v.10, n. 2, maio/ago. 2016.

JÚNIOR, J. B. B e ALBUQUERQUE, O.C.P. Possibilidades para o uso do WhatsApp na educação: análise de casos e estratégias pedagógicas. **Revista Tecnologias na Educação**, n. 18, v.18, 2016. I Simpósio Nacional de Tecnologias Digitais na Educação- tecnologiasnaeducacao.pro.br

KAIESKI, N. et al. Um estudo sobre as possibilidades pedagógicas de utilização do WhatsApp. **Novas Tecnologias na Educação**, v. 13, n. 2, dez, 2015.

KENSKI, V. Educação e tecnologias. O novo ritmo da informação. Campinas: Papirus Editora. 2013.

LIBÂNEO, J. C. Didática. São Paulo: Cortez, 1990.

LIBÂNEO, J. C. Ensinar e aprender, aprender e ensinar: o lugar da teoria e da prática em didática. In LIBÂNEO, José Carlos e ALVES, Nilda (orgs.). Temas de pedagogia: diálogos entre didática e currículo. São Paulo: Cortez, 2012.

LUDOVICO, FM, et al. COVID-19: Desafios dos docentes na linha de frente da educação. Interfaces Científicas, Aracaju, V.10, N.1, p. 58 – 74, Número Temático – 2020

MINAYO, M. C. de S**. Pesquisa social:** teoria, método e criatividade.

MONTEIRO, A. T. M. Educação inclusiva: um olhar sobre o professor. 2003. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais. Faculdade de Educação; Programa de Pós-Graduação. Belo Horizonte, 2003. Disponível em: Acesso em: 10 nov. 2020.

MORAN, J. M. Educação híbrida: Um conceito-chave para a educação hoje. In: BACICH, Lilian; NETO, Adolfo Tanzi; TREVISANI, Fernando de Mello. Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação. Porto Alegre: **Penso**, 2015.

NASCIMENTO, B. J. C. A construção de um novo paradigma de educar :do singular ao coletivo, reflexões necessárias em tempos de pandemia. Simbiótica, Edição Especial, vol.7, n.1, jun., 2020.

NARODOWSKI, M. Onze teses urgentes para uma pedagogia do contra-isolamento. In: Pensar a Educação. Disponível em: https://pensaraeducacao.com.br/blogpensaraeducaca o/onze-teses-urgentes-para-uma-pedagogia-docontra-isolamento/ . Acesso em: 21 Maio. 2020.

NERI, J. H.P. Mídias sociais em escolas: uso do WhatsApp como ferramenta pedagógica no ensino médio. Estação Científica, nº 14, jul/dez, 2015.

NÓVOA, António. Conversa com António Nóvoa. A educação em tempos de pandemia (Covid 19 / Coronavirus). [Entrevista concedida a] Gabriel Ferreira. **Sindicato dos professores municipais de Novo Hamburgo**, Novo Hamburgo, Plataforma *YouTube*, 8 de abr. de 2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=FNF7i_DpfIo>. Acesso em: 20 agosto. 2020.

NUNES, M. F e SPERRHAKE, R. Ensino Remoto e Anos Iniciais do Ensino Fundamental: reflexões em torno da docência e de algumas escolhas didático-pedagógicas para o ensino da leitura e da escrita. Santa Cruz do Sul, v.46, n. 85, p.26-34 jan./abr. 2021.

OSVALDO, R. J. A luta da memória contra o esquecimento: a reforma do Ensino Médio e os (des) caminhos do ensino de História no Brasil. Revista Trilhas da História. Três Lagoas, v.7, nº13 jul-dez, 2017. p.3-22.

PAULINO, D. B et al., WhatsApp® como Recurso para a Educação em Saúde: Contextualizando Teoria e Prática em um Novo Cenário de Ensino-Aprendizagem. Revista Brasileira de Educação Médica, p. 166 – 180, 2018.

PASSEGGI, M. da C. A formação do formador na abordagem autobiográfica. A experiência dos memoriais de formação. In: SOUZA, Elizeu Clementino; ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. (Org.). Tempos, narrativas e ficções: a invenção de si. Porto Alegre: EDIPURS, 2006, v., p. 203-218.

PEDROSA, G. F. S. O uso de tecnologias na prática docente em um pré-vestibular durante a pandemia da covid-19. **Boletim de Conjuntura**, ano II, vol. 2, n. 6, Boa Vista, 2020.

PEREIRA, M. S. A importância da literatura infantil nas séries iniciais. Revista Eletrônica de Ciências da Educação, Campo Largo, v. 6, n. 1, jun 2007.

PEREIRA, L. R. *et al.,* (2012). "O uso da tecnologia na educação, priorizando a tecnologia móvel". Recuperado em Julho de 2015 de http://www.senept.cefetmg.br/galerias/Anais_2012/GT-02/GT02-014.

PIMENTA, S. G. et al. A construção da didática no GT Didática–análise de seus referenciais. Revista Brasileira de Educação, v. 18, n. 52, p. 143-162, 2013.

PONTE, J. P. (1998). Didácticas específicas e construção do conhecimento profissional. Conferência no IV Congresso da SPCE, Aveiro.

PORTO, C; OLIVEIRA, E. C; CHAGAS, Alexandre. WhatsApp e Educação: entre mensagens, imagens e sons. In. O WhatsApp como dispositivo pedagógico para a criação de ecossistemas educomunicativos. Salvador: EDUFBA, 2017

SANTOS, M. T. dos. **Memória cinematográfica:** a reconstrução histórica das ditaduras brasileira e chilena através da produção fílmica de Lúcia Murat e Pablo Larraín. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Porto Alegre, 2015.

SANTOS, E. dos, LIMA, I. de S, SOUSA, N. J. de. "Da noite para o dia" o ensino remoto: (re)invenções de professores durante a pandemia. Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica, Salvador, v. 05, n. 16, p. 1632-1648, Edição Especial, 2020.

SARAIVA, K; TRAVERSINI, C; LOCKMANN, K. A Educação em Tempos de Covid-19: ensino remoto e exaustão docente. Práxis Educativa, Ponta Grossa, v. 15, p. 1-24, ago. 2020.

SENHORAS, E. M. "A pandemia do novo coronavírus no contexto da cultura pop zumbi". **Boletim de Conjuntura**, vol. 1, n. 3, 2020.

SILVA, M, GUIMARÃES, S. Ensinar história no século XXI: Em busca do tempo entendido. Campinas, SP: Papirus, 2007.

SILVA, F. P. H. Ética e responsabilidade moral no uso das tecnologias de informação e comunicação. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade do Paraná, Curitiba, 2013.

SOUSA, G. R., BORGES, E. M., & COLPAS, R. D. (2020). Em defesa das tecnologias de informação e comunicação na Educação Básica: diálogos em tempos de pandemia. PLURAIS - Revista Multidisciplinar, 5(1), 146-169. doi: 10.29378/plurais.2447-9373.2020.v5.n1.146-169.

SOUZA, M. A; PEREIRA, M. de F. R; FONTANA, M. I. Professoras idosas do campo: narrativas sobre formação e prática pedagógica. Rev. Diálogo Educ., Curitiba, v. 20, n. 66, p. 1357-1382, jul./set. 2020.

SCHMIDT, M. A.M.S. e GARCIA, T. M.F.B. A formação da consciência histórica de alunos e professores e o cotidiano em aulas de história. Cadernos Cedes, Campinas, vol. 25, n. 67, p. 297- 308, set./dez. 2005.

SCHMIDT, M.A.M.S. História do ensino de história no brasil: uma proposta de periodização. Revista História da Educação. v. 16, n. 37, maio/ago., 2012

SPALDING, M, et al. Desafios e possibilidades para o ensino superior: uma experiência brasileira em tempos de COVID-19. Research, Society and Development, v. 9, n. 8, e534985970, 2020.

WENGZYNSKI, D. C; TOZETTO, S. S. A formação continuada face as suas contribuições para a docência. In: SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL. 2012.

ZABALA, A. A prática educativa: como ensinar. Porto Alegre: **ArtMed**, 1998.

ZAMBONI, E. "Panorama das pesquisas no ensino de História". Saeculum - Revista de História, João Pesoa, Departamento de História da Universidade Federal da Paraíba, n. 6/ 7, jan.- dez. 2000/ 2001, p. 106.

ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL E PANDEMIA DA COVID-19 NO IFRJ

Data de aceite: 02/01/2023

Rogério Teixeira de Oliveira
Mestre em Gestão e Estratégia pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro - UFRRJ

INTRODUÇÃO

A Organização Mundial de Saúde declarou a Covid-19 como uma pandemia em 11 de março de 2020 (OMS, 2020). A emergência da doença acentuou a precariedade de grupos sociais vulneráveis (SANTOS, 2020). Ante a essa realidade global, no âmbito da educação, as instituições educacionais públicas disponibilizaram recursos de assistência estudantil para minimizar os impactos junto aos estudantes e servidores.

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro (IFRJ) disponibiliza o Programa de Auxílio Estudantil (PAE); que é organizado a partir do Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), do Ministério da Educação do Brasil (BRASIL, 2010). O PAE busca a promoção de ações que atendam ao acesso, à permanência e ao êxito dos estudantes trazendo inclusão social, formação plena, produção de conhecimento, melhoria do desempenho acadêmico e do bem estar biopsicossocial (IFRJ, 2020a). Para tanto, a instituição repassa auxílios, bolsas e atendimento especializado aos estudantes.

O objetivo do presente estudo é analisar os processos, os resultados (benefícios diretos) e os impactos do PAE (benefícios estendidos) (MOURA, 2013). Para tanto realizou uma pesquisa qualitativa. O estudo identificou que o IFRJ tem se esforçado para minimizar o impacto da pandemia, ante a desigualdade digital apresentada por estudantes e a necessidade de atendimento a servidores em trabalho remoto. Apesar desses esforços, o estudo verificou que as Atividades Pedagógicas Não Presenciais (APNPs) iniciaram antes que todos os estudantes estivessem em condições de igualdade para acompanharem as aulas. Nesse sentido, a instituição deveria ter alterado o calendário escolar para

minimizar as desigualdades digitais.

METODOLOGIA

A pesquisa se pautou por um estudo de caso no IFRJ, a fim de analisar e identificar os impactos da assistência estudantil em tempos de pandemia da Covid-19. Para tanto utilizou como metodologia pesquisa qualitativa, através de revisão bibliográfica e análise documental.

A pesquisa qualitativa.

> [...] é conhecida também como "estudo de campo", "estudo qualitativo", "interacionismo simbólico", "perspectiva interna", "interpretativa", "etnometodologia", "ecológica", "descritiva", "observação participante", "entrevista qualitativa", "abordagem de estudo de caso", "pesquisa participante", "pesquisa fenomenológica", "pesquisa-ação", "pesquisa naturalista", "entrevista em profundidade", "pesquisa qualitativa e fenomenológica", e outras [...]. (TRIVIÑOS, 1987, p. 124).

A revisão bibliográfica tem o objetivo de verificar as produções sobre o temas que a pesquisa intenciona investigar (CERVO; BERVIAN, 2002).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

As aulas e atividades presenciais do IFRJ foram suspensas, desde o dia 15 de março de 2020. O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro - IFRJ manteve o apoio financeiro aos estudantes e servidores e teve na Portaria nº 066/ GR/IFRJ, de 25/03/2020 sua primeira ação de assistência nesse sentido, com a criação do Auxílio Emergencial (IFRJ, 2020 b). O referido Auxílio é resultado da concentração dos auxílios alimentação, didático e transporte, integrantes do PAE. A instituição manteve o auxílio moradia, também integrante do PAE, aos estudantes. O Auxílio Emergencial tem o valor de R$ 200,00 (duzentos reais) e o Auxílio-Moradia R$ 300,00 (trezentos reais), repassados em cotas mensais.

O IFRJ elaborou editais para atendimento aos estudantes e servidores, a partir do Auxílio Conectividade em Caráter Emergencial (ACCE), com a finalidade de combater as desigualdades de acesso de estudantes às aulas remotas e de servidores em seus trabalhos remotos. O ACCE visa atender "estudantes matriculados (as) em cursos presenciais, com matrícula ativa e inscritos (as) em ao menos uma disciplina ou turma, ofertada de forma não presencial [...]" (IFRJ, 2020 c). Em relação ao grau de universalidade, o referido Auxílio atendeu todas as modalidades de ensino e todos servidores, porém teve como focalização os estudantes "prioritariamente com renda familiar *per capita* bruta de até 1,5 (um e meio) salário mínimo nacional vigente." (IFRJ, 2020a). A instituição disponibilizou R$5.400.000,00 para atender à demanda e realizou duas chamadas públicas para estudantes em 2020: a primeira de 16/09/2020 a 27/09/2020 e a segunda de 07/10/2020 a 20/10/2020. Na primeira

chamada de estudantes em 2020, 490 foram contemplados para recebem um *chip* e 781 um *tablet*. Na segunda chamada, 222 estudantes foram contemplados para o *chip* e 336 para o *tablet*. Em relação ao edital para servidores o instrumento previa o acesso a *chip* de dados aos servidores e foram contemplados 69 profissionais.

Os editais destinados aos estudantes em 2020 e 2021, não trouxeram dados que permitissem identificar quais solicitações foram realizadas especificamente por estudantes de Ensino Médio, Graduação e Pós-graduação. No primeiro edital, os equipamentos estavam programados para serem distribuídos a partir de 09/10/2020, porém houve atraso na entrega e a data foi alterada inicialmente para 03/11/2020, depois para 16/11/2020 a entrega dos *chips* e para 26/11/2020 a dos *tablet*s. A entrega dos *tablets* teve mais uma alteração com datas para 14 e 15 de dezembro de 2020. As alterações foram informadas pela instituição em 15/10/2020, através de Nota de Esclarecimento e os equipamentos entregues em 16/11/2020 (*chips*) e em 14/11/2020 e 15/11/2020 (*tablets*). O IFRJ afirmou que os atrasos ocorreram por conta das dificuldades da indústria nacional em atender aos pedidos durante a pandemia.

Em 2021 foram lançados, até o mês de março, dois editais: o primeiro em 29 de janeiro, o segundo em 26 de março de 2021. O primeiro edital contemplou a entrega de 121 *chips*. No segundo foram contemplados 267 para modalidade *chip* e 482 para *tablet*. Os equipamentos dos dois primeiros editais de 2021 foram disponibilizados, conforme cronogramas, em 12 de março de 2021 e em 28 de abril de 2021, não havendo atraso na entrega dos mesmos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo pode observar o esforço do IFRJ em atender às demandas de desigualdade digital expressas pela pandemia da Covid-19. Ainda assim, as APNPs tiveram início antes que todos os estudantes estivessem em condições materiais digitais de igualdade. Nesse caso, o calendário escolar de 2020 poderia ter sido alterado e as APNPs iniciadas apenas quando todos tivessem com os *chips* e *tablets* disponibilizados.

A demanda apresentada possibilita afirmar que há uma realidade de desigualdade digital enfrentada pelos estudantes e de dificuldades de realização do trabalho remoto por parte de servidores da instituição.

Os impactos e a efetividade das ações da assistência do IFRJ no enfretamento à pandemia devem ser acompanhados mesmo após a superação da emergência sanitária; tendo em vista sua relevância, no sentido de contribuir para subsidiar as ações no âmbito das políticas públicas de assistência estudantil na instituição e no combate de desigualdades.

Ainda, a pesquisa sugere que estudos futuros sobre o tema observem a perspectiva da realidade social e suas correlações, ou seja, é preciso partir do princípio de que a pandemia da Covid-19 tem relação direta com o modo de produção capitalista. As

contradições desse modo de produção ganham relevo; tendo em vista suas interconexões com os desdobramentos da crise sanitária; que não é apenas sanitária, mas política, econômica e ambiental.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Decreto nº 7.234, de 19 de julho de 2010**. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 20 jul. 2010. Disponível em: <https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=DEC&numero=7234&ano=2010&ato=b10MzYU5EMVpWT28c>. Acesso em: 20. fev. 2021.

CERVO, A. L.; BERVIAN, P. A. **Metodologia Científica**. 5. ed. **São Paulo: Prentice Hall, 2002.**

IFRJ. **Regulamento da Assistência Estudantil do IFRJ**. 2020a. Disponível em: <https://portal.ifrj.edu.br/ckfinder/userfiles/files/DIRAE/Ifrj_Regulamento%20Assist%C3%AAncia%20Estudantil.pdf > Acesso em: 20 fev. 2021.

______. **Portaria 062, de 12 de março de 2020**. 2020b. Disponível em: <http://boletimdeservico.ifrj.edu.br/ifrj/boletim/visualizar/2020/3>. Acesso em: 20 fev. 2021.

______. **Auxílio Conectividade**. 2020c. Disponível em: <https://portal.ifrj.edu.br/proex/auxilio-conectividade>. Acesso em: 20 fev. 2021.

MOURA, D. G. de; BARBOSA, E. F. **Trabalhando com projetos: planejamento e gestão de projetos educacionais**. 8ª Ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

OLIVEIRA, S. L. **Tratado de Metodologia Científica**. São Paulo, Pioneira, 1997.

OMS. **Organização Mundial da Saúde declara novo coronavírus uma pandemia.** Disponível em: <https://news.un.org/pt/story/2020/03/1706881>. Acesso em: 11 mar. 2020.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **La cruel pedagogía del virus. CLACSO. Buenos Aires. Mayo de 2020**. Disponível em: < https://www.clacso.org/la-cruel-pedagogia-del-virus/>. Acesso em: 06 jul. 2021.

TRIVIÑOS, Augusto Nibaldo Silva. Três enfoques na pesquisa em ciências sociais: o positivismo, a fenomenologia e o marxismo. In: ______. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**. São Paulo: Atlas, 1987.

CONSELHO DE ESCOLA COMO ÓRGÃO DE PARTICIPAÇÃO DA COMUNIDADE. ESTUDO DE CASO DA ESCOLA SECUNDÁRIA DE PEMBA

Data de aceite: 02/01/2023

Geraldina Marina Pedro Soares
Doutoranda em Inovação Educativa
Universidade Católica de Moçambique

RESUMO: A implementação das políticas educativas de um país baseia-se na adopção de um modelo de gestão escolar partilhado entre o poder legislativo e o órgão das decisões locais. O estudo pretendeu Analisar o Conselho de Escola como Órgão de Participação da Comunidade. Neste contexto, aplicamos a abordagem qualitativa e estudo de caso. A metodologia aplicada na recolha de dados foi a leitura bibliográfica, análise documental, entrevista semiestruturada e observação directa. O tratamento de dados fez-se a partir da análise de conteúdo.
Portanto, o Conselho de Escola como órgão de consulta, monitoria e fiscalização, serve de elo de ligação directa entre as políticas educativas, os dizeres dos dirigentes e os dizeres da comunidade sobre os destinos da escola. Trata-se de um órgão constituído pela comunidade interna e externa que participa democraticamente nas discussões dos problemas e na tomada das decisões da escola, em prol do desenvolvimento institucional. O resultado do estudo mostra o desconhecimento da legislação em vigor que orienta sobre o funcionamento e participação da comunidade na gestão democrática da Escola por parte dos superiores hierárquicos e dos membros do Conselho de Escola. O Conselho da Escola Secundária em estudo não tem o poder de tomada de decisão local, se não a simples partilha de informação e participação em reuniões de planificação. O poder de tomada das decisões está nas mãos da escola e dos superiores hierárquicos. Este estudo sirva de instrumento de auxílio para todos intervenientes de Escola proporcionando maior domínio e aplicação dos mecanismos de uma gestão escolar democrática.
PALAVRAS-CHAVE: Conselho de Escola, Participação da comunidade, Gestão Democrática.

ABSTRACT: The implementation of a country's education policies is based on the adoption of a school management model shared between the legislature and the local decision-making body. This study aims to analyze the School Council as an Organ of Community Participation, and accordingly, a qualitative approach and a case study were employed. Specifically, for

the data collection, the methodologies, including bibliographic reading, document analysis, semi-structured interviews, and direct observation were applied, while the data processing was performed through content analysis. Therefore, as an organ of consultation, monitoring, and inspection, the School Council serves as a direct link between educational policies, the sayings of the directors, and the sayings of the community about the school's destiny. It is a body constituted by the internal and external community that democratically participates in the discussions of problems and the taking of decisions of the school, in favor of institutional development. The result of this study shows that lack of knowledge of the existing legislations that guide the functioning and participation of the community in the democratic management of the School by the hierarchical superiors and the members of the School Council. The Secondary School Council under study does not have the power to make local decisions, other than the simple sharing of information and participation in planning meetings. The decision-making power is in the hands of the school and hierarchical superiors. This study will serve as a tool to help all those involved in the School, providing greater mastery and application of the mechanisms of democratic school management.
KEYWORDS: School Board (CE), Community Participation, School, Democratic Management.

1 I INTRODUÇÃO

A escola assume um papel importante no mundo, aprofundando, divulgando o conhecimento e preparando as novas gerações aos desafios da modernidade rumo ao desenvolvimento socioeconómico e cultural. Nesta perspectiva, a possibilidade de implementação das políticas educativas de um país baseia-se na adopção de um modelo de gestão escolar comungado entre o poder legislativo e as decisões locais encabeçadas pelo Conselho de Escola (CE) como Órgão de Participação da Comunidade.

A partir dos últimos 30 anos, o sistema educativo tende a registar modificações legislativas resultando em novas formas de gestão e de participação da comunidade na vida escolar. Tratou-se de período marcado por início da necessidade de influenciar a camada camada externa na gestão escolar (Canário, 2005).

A participação efectiva da comunidade na gestão da escola moçambicana é regida por documentos normativos, nomeadamente a lei do SNE, Plano estratégico da Educação, entre outros. No contexto do Plano Estratégico de Educação (2012 - 2016), para materializar os desafios de Educação é necessário o envolvimento da direcção da escola, os pais e encarregados de educação, a comunidade, os professores e os alunos de forma activa e organizada na vida da escola (MINEDH, 2015).

No contexto em que se aborda, o CE é assumido como órgão máximo de consulta, monitoria e de fiscalização na instituição de ensino e funciona em coordenação com os respectivos órgãos da escola. A participação activa e construtiva da comunidade escolar através do CE, na tomada de decisões ajuda a melhorar os mecanismos de comunicação e funcionamento da instituição nas diferentes áreas. Ou seja, melhora a gestão de infra-estruturas, equipamento, ambiente escolar a fim de promover o sucesso escolar, pois o seu

envolvimento está mais ligado aos resultados dos alunos. Para tal, o CE surge como um órgão em que a comunidade é levada a apoiar nas diversas actividades, na resolução de problemas e na gestão da escola (Ibraimo, 2014).

Entretanto, no dia-a-dia, e de forma inconcebível, nas escolas surgem situações decorrentes do ambiente interno e externo sobre o desempenho escolar, atitudes dos intervenientes, relacionamento, entre escola e comunidade, professor e aluno, e sobre a participação activa da comunidade na gestão da escola.

A Escola em estudo funciona com o 1º e 2º ciclo do Ensino Secundário Geral. Na ordem classificativa, é considerada de mais extensa Escola Secundária da Província de Cabo Delgado e abarca o maior número de alunos provenientes das comunidades dos bairros nos arredores da cidade de Pemba. Obviamente, é suposta a existência de inúmeros problemas dos alunos, professores e outros profissionais da escola com atitudes, comportamentos e cultura diversificados, requerendo a existência de uma gestão escolar participativa. Com isso, pretendemos compreender até que ponto o Conselho de Escola constitui Órgão de Participação da Comunidade?

Para o efeito, esta pesquisa de campo tem como objectivo analisar o CE como Órgão de Participação da Comunidade. Nisto, pretendemos perceber o seu envolvimento na gestão escolar e funcionalidade no ambiente interno e externo da escola.

Este estudo é relevante na medida em que proporciona contribuições que podem ajudar os membros do CE a compreender o seu papel, envolvimento, resolução de problemas e a tomada de decisão. E, pode ainda ajudar aos professores e o público em geral, a enquadrar, aconselhar a comunidade escolar e encaminhar as situações decorrentes na instituição ao longo do processo educativo, principalmente na Escola Secundária em estudo.

A revisão de literatura permitiu analisar no primeiro momento o Conselho de Escola como Órgão de Participação da Comunidade a partir de consensos de alguns autores que abordam sobre tema. No segundo momento, anunciamos a metodologia qualitativa e estudo de caso que facultaram para o levantamento dos dados de campo, e, no terceiro momento fizemos análise e confrontação dos dados recolhidos da entrevista e no quarto e último são as considerações finais.

2 | PAPEL DO CONSELHO DE ESCOLA

Por volta dos finais dos anos 60, foi caracterizado por uma crise mundial da educação, entendida como “crise da escola”. Tratou-se de uma crise que girou por vários países industrializados e culminou com precaução da legalidade do estado. Neste contexto, tratou-se do resultado da revolução industrial e liberal tendo surgido nova exigência educativa especializada que desagrega o aprender do fazer criando uma nova relação social, pedagógica, e de socialização entre o educador e o educando (Canário, 2005).

Na década de 1980, o processo de abertura e política redemocratização do país, as associações e movimentos populares passaram a reclamar participação na gestão pública Ferreira, e Ufg (2006). Na globalidade, a escola é designada como sendo património da comunidade, onde a sociedade transpassa os valores e experiências do património científico, social e cultural às novas gerações.

Entre os finais de 1980 e início de 1990 os Conselhos de Escolas começaram a adquirir centralidade a partir dos debates das áreas pedagógica, administrativa, financeira, assim como de âmbito das políticas governamentais e no campo de legislação educacional. As discussões sobre a possibilidade de criação e efectivação dos CE levavam à percepção da importância da participação activa dos estabelecimentos educacionais (Ferreira e Ufg).

O relatório sobre a participação da rapariga nas ciências, matemática e tecnologia, relatava sobre as dificuldades no alcance das metas de ensino, os pais eram amputados a culpa por causa dos filhos mal preparados. Para o efeito, a comunidade passou a assumir a educação partilhada dos filhos com o professor. A partir daí, houve a necessidade de convidar a comunidade para participar da vida da escola (MEC, 2009) citado em (Comunicação De Crise Na Igreja Católica & Pereira, 2014).

Ibraimo (2014) chama atenção que, caso a direção considere a escola como o seu império, organização, gestão e estilo de liderança como o seu quadro de referência, o CE apesar de possuir poderes plasmados no Regulamento Geral das escolas do Ensino Básico, irá funcionar de forma limitada, e sob orientação e domínio dos representantes da escola. Mas também, a comunidade olha a escola como local dos professores e alunos, que se guiam pelos programas preconcebidos.

No sector da Educação Moçambicana, a lei 18/2018, de 28 de Dezembro, define a educação como direito e dever do estado, a promoção da democratização do ensino como garante a uma justa e efectiva igualdade de oportunidades no sucesso e acesso escolar dos cidadãos.

A materialização das políticas educativas emanadas nessa lei se faz sentir através das acções constantes no Plano Estratégico e do Plano Curricular do Ensino Básico moçambicano.

Neste contexto, o Conselho de Escola é o órgão máximo de consulta na da escola e tem o papel de ajustar as directrizes e metas centralmente e localmente definidas à realidade da escola e garantir a gestão democrática. Fazem parte do conselho de escola todos os elementos da comunidade escolar, tais como: director da escola, professores, alunos, pessoal administrativo, pais e encarregados de educação, presidido por um dos membros do grupo de pais e/ou encarregado de educação ou um dos membros do grupo da comunidade (REGEB, 2008).

Na mesma leva, o artigo 8 do mesmo Regulamento diz que na componente organizacional e de funcionamento a escola privilegia-se do conselho de escola, direcção de escola e colectivo de direcção. O mesmo instrumento refere que para além da composição

representada a cima, a escola tem como órgãos de consulta o conselho pedagógico, assembleia geral da escola, assembleia geral da turma e conselho geral de turma. Este órgão conta inda com o apoio das comissões e associações de pais ou ligação escola-comunidade.

Para o pleno funcionamento do órgão de escola se destacam as seguintes competências: aprovar o plano de desenvolvimento, o plano anual da escola e garantir a sua implementação; aprovar o regulamento interno da escola; propor o calendário escolar aos órgãos centrais superiores; aprovar e garantir a implementação de projecto psicopedagógico e material da iniciativa da escola; elaborar e garantir a execução de programas especiais com vista a integração da família - escola - comunidade; pronunciar-se sobre o desempenho dos membros de direcção e propor a sua exoneração ou nomeação; decidir sobre as reclamações dos alunos, pais e encarregados de educação; pronunciar-se sobre o aproveitamento pedagógico; aprovar o relatório anual; substituir o presidente do CE ou membro que não demonstre bom desempenho; apreciar a proposta dos melhores trabalhadores a serem distinguidos e premiados; persuadir os pais/encarregados de educação e a comunidade a prestar apoio material e financeiro sempre que necessário, (REGEB, 2008).

Para além das funções descritas por REGEB, o Conselho de Escola possui as seguintes: *Deliberativa* - Refere-se tanto às tomadas de decisão relativas às diretrizes e linhas gerais das ações pedagógicas, administrativas e financeiras quanto ao direcionamento das políticas públicas, desenvolvidas no âmbito escolar; *Consultiva* - Refere-se não só à emissão de pareceres para dirimir as dúvidas e tomar decisões como também às questões pedagógicas, administrativas e financeiras, no âmbito de sua competência; *Fiscalizadora* - Refere-se ao acompanhamento e à fiscalização da gestão pedagógica, administrativa e financeira da unidade escolar, garantindo a legitimidade de suas ações; *Mobilizadora* - Refere-se ao apoio e ao estímulo às comunidades escolar e local em busca da melhoria da qualidade do ensino, do acesso, permanência e aprendizagem dos estudantes; *Pedagógica* - Refere-se ao acompanhamento sistemático das ações educativas desenvolvidas pela unidade escolar, objetivando a identificação de problemas e alternativas para melhoria de seu desempenho, garantindo o cumprimento das normas da escola, bem como a qualidade social da instituição escolar (MINED, 2015).

Portanto, o Conselho de Escola constitui um órgão que mantém relações entre a escola e a comunidade a seu redor sob forma de descentralização dos processos educativos.

3 | GESTÃO DEMOCRÁTICA DA ESCOLA

A gestão pode ser entendida como processo que permite adquirir resultados com esforço dos outros, em que incide sobre os recursos, processos e resultados, com a

promoção de acções recíprocas e orientando todo o sistema (Teixeira, 2005, p.5).

A gestão escolar disponibiliza condições de superação do enfoque limitado de administração, de modo que os problemas educacionais mais complexos necessitem de visão global e abrangente, assim como acções articuladas, dinâmicas e participativas. Para tal, Romero (2009) percebe gestão escolar como o processo de controlo e administração assim como, governação e gestação de processos.

A gestão passa por cultivar uma cultura harmoniosa na organização capaz de influenciar os membros na participação activa resultando em aquisição de resultados excepcionais.

A participação pode ser vista como um processo pelo qual as pessoas ou a comunidade se envolvem mobilizando suas próprias forças criativas na medida em que gerem e decidem acções por iniciativas próprias. Mas também, pode designar se por participação ao processo de atender aos actores em presença, aos conteúdos em discussão e às suas relações com o contexto sistémico em que se inserem. Por isso, o principal objectivo é envolver a população a nível local e aumentar a capacidade de sua actuação localmente (Guerra, 2006).

A participação da comunidade em diversas tarefas da escola em processos de tomada de decisão promove a eficiência no desempenho organizacional (Marques, 1981).

A participação na percepção de Francisco (2010) é um processo social e democrático que as comunidades realizam, embora vários directores de escolas bloqueiam a realização plena das tarefas dos membros da comunidade escolar, necessitam de imprimir esforços criando condições básicas para construção de identidade da escola de seus filhos, autonomização, melhoria da qualidade de ensino e democratização do sistema educativo.

Conforme o MINEDH (2015), a formação, a participação dos membros e a composição do CE ocorre mediante à uma eleição democrática em que participa a representatividade das comunidades interna (professores e outros funcionários) e externa da escola (pais e encarregados de educação e a comunidade).

Normalmente, os pais podem apoiar a escola a partir da organização que vise melhorar o desempenho para o desenvolvimento da própria escola, tais como: "Acompanhamento e apoio dos seus filhos na realização de trabalhos da escola, contacto regular com os professores para se informar do aproveitamento e comportamento dos seus educandos, e apoio aos alunos com dificuldade de aprendizagem; apoio a escola na organização de várias actividades co-curriculares e de convívios entre professores, pais e/ou encarregados de educação e a comunidade; transmissão da história da comunidade, dos seus usos e costumes, da sua música, danças tradicionais e contos; participação em equipas para trabalhos voluntários de apoio a escola. Contribuição com fundos e meios materiais" (MINEDH, 2015).

Estudos de Suzuki (2002) realizados em quatro escolas primárias do Uganda ditam que a percepção dos pais sobre a prestação de contas nas instituições influencia o nível

de participação dos mesmos no processo educativo. Para este autor existem duas formas principais de participação dos pais e encarregados de educação: matriculas dos filhos e contribuições para as receitas internas da escola.

Ainda Suzuki (2002) revela a falta de transparência na gestão das receitas internas, tratamento diferenciado entre os pais e os directores de escolas, distanciamento entre os pais e a liderança dos mecanismos de cogestão como manifestações de não transparência, em que os pais decidiam retirar seus filhos para outras escolas ou ignorar as contribuições em caso de solicitações posteriores.

Portanto, a criação e funcionalidade do conselho de escola é bastante importante para valorização da gestão democrática solidária, honesta e participativa. As principais atenções não estão apenas centradas na personalidade dos gestores e líderes, mas sim, se baseiam nos comportamentos dos tais líderes.

Para tal, o poder e a tomada de decisões devem ser compartilhados por alguns ou por todos os membros da organização; compartilha de valores e de objectivos comuns por todos os integrantes; existe uma representatividade formal de todos os membros nos órgãos de decisão; a organização deve conceber políticas e tomar decisões através de aplicação de processos colaborativos baseados no consenso (Guerra, 1994).

As abordagens a cima, levam a crer que, a construção do projecto político-pedagógico e do regimento escolar constitui uma oportunidade na definição dos mecanismos de participação da comunidade na vida de uma escola democrática.

Assim, o processo de tomada de decisões é algo indispensável, na medida em que Samora Machel (1985) sublinha sobre a necessidade de o sector de educação “fazer das instituições do ensino bases revolucionárias para a consolidação do poder popular, profundamente inseridas na comunidade” (p.7).

4 | METODOLOGIA

Diversos autores abordam sobre aspectos metodológicos de pesquisa, entre os quais Gil (1999), Gil (2002), Vergara (1997), Guerra (2006), Amado (2009), Richardson, 2010, entre outros, assumem a existência de paralelismo entre o tema, os objectivos, o problema, o marco teórico e a metodologia de investigação. Isso ocorre na medida em que o marco teórico por exemplo tem por finalidade analisar o objecto de estudo, por meio de construção teórica, a abordagem metodológica permite confrontar a visão teórica do problema com a realidade. Para isso fizemos um estudo descritivo para permitir a descrição de tudo o que observamos e caracterizamos através dos dados empíricos relevantes (Guerra, 2006); (Amado, 2009); (Vilela, 2009).

4.1 Tipo de pesquisa

Para a concretização deste trabalho, aplicamos a pesquisa qualitativa, pois segundo Gil (2002), pela razão de o objectivo geral descrever uma realidade, sem usar

generalizações dos resultados para outros efeitos particulares. Ainda, neste quadro de pesquisa qualitativa aplicamos o estudo de caso com a finalidade holística, para preservar e compreender o caso deste órgão de participação da comunidade, no seu contexto real, com profundeza tirando as partes possíveis de fontes múltiplas de dados. E, de acordo com Vergara (1997) e Gil (1999) há necessidade de obtenção de dados através da amostragem não probabilística, aquela seleccionada por acessibilidade, tipicidade e por cotas.

Um dos aspectos que os estudos de caso apresentam em comum é a dedicação ao conhecimento e a descrição do idiossincrático e específico como legítimo em si mesmo (Amado, 2013).

4.2 Instrumentos e técnicas de colecta de dados

A fiabilidade e a viabilidade dos instrumentos de recolha de dados dependem muito mais da familiaridade e da experiência do pesquisador. Por este motivo, para desenvolver uma pesquisa o importante é a observância de critérios, como a objectividade, fidelidade e validade assegurados pela técnica de triangulação aplicada tanto na colecta como na análise de dados (Vilelas, 2009).

4.3 Entrevista semiestruturada e participantes do estudo

Uma das principais vantagens do estudo de caso é que permite a recolha de dados usando várias fontes. Neste estudo, aplicamos a entrevista semiestruturada, observação directa, observação participante e análise documental. Com base nos ensinamentos em Guerra (2006), na selecção dos participantes deste estudo, foram usadas as características-chave homogéneas e heterogéneas. Neste caso, selecionamos 9 pessoas de alta confiança, idóneas e conhecedoras da matéria, participaram desta entrevista, com a duração de aproximadamente 20 minutos cada. Para o efeito, participaram da entrevista o Presidente do Conselho de Escola (PCE), pais e encarregados de educação, representantes dos alunos e representantes dos professores, director da escola e representante da comunidade. A escolha dos entrevistados foi feita aleatoriamente como forma de perceber o fenómeno estudado para melhor analisar o concelho de escola como órgão de participação da comunidade. A pedido dos participantes, as entrevistas não foram gravadas para manter a privacidade e fidelidade, foram registadas e analisadas e mereceram uma análise de conteúdo a partir das categorias, subcategorias e das unidades de registo.

4.4 Análise documental

No presente estudo, aplicamos a técnica de análise documental para verificar a lista nominal dos membros, os relatórios das actividades que os Membros do Conselho de Escola realizam, actas das reuniões realizadas pelos membros do Conselho da Escola. A opção por esta técnica é de que podem ser combinadas permitindo compensar as suas vantagens, desvantagens para obter informações fiáveis (Bardin, 2010; Guerra, 2006).

4.5 Métodos de tratamento e análise de dados

Para facilitar o processo de organização e tratamento fzemos analise de conteúdo a partir das unidades de registo das respostas dos entrevistados. Elaboramos algumas categorias fundamentais: Papel do conselho de escola no desenvolvimento institucional, envolvimento da comunidade na gestão democrática da escola, processo de tomada de decisões na escola.

5 I PAPEL DO CONSELHO DE ESCOLA NO DESENVOLVIMENTO INSTITUCIONAL

O Conselho de Escola é um órgão deliberativo que ajuda na gestão escolar, isto é, o Conselho de Escola tem o papel de apoiar a escola na resolução dos problemas dos alunos, professores, tais como comportamento, aplicação do regulamento interno, execução dos planos e aproveitamento pedagógico dos alunos (C1). O Conselho de Escola é agrupamento de pessoas dispostas que ouvem discutem e deliberam acerca de um dado assunto (C4). Assim sendo, existe a direcção e o Conselho de Escola. O Conselho de Escola não substitui a direcção da escola, mas sim, nós trabalhamos em paralelo. Todavia, ele está mais inserido na comunidade visto que a escola está e, é da comunidade (C9).

Uma das formas de promoção do desenvolvimento institucional é os alunos estudarem para obterem bom desempenho, participar nas tarefas da escola sendo jogos, limpeza, vigiar a escola contra malfeitores com tendências de marginalizá-la (C3).

Olhando numa concepção de educação de qualidade social, a educação é responsável pela formação do homem socialmente definido para desempenhar um papel na luta pela transformação histórica (Praxis, 1996). Deste modo, o Conselho de Escola se tornou num órgão constituído por uma representatividade depessoas de uma comunidade escolar em que a tomada de decisão é feita mediante à consulta, discussão e diálogo.

Participamos nas reuniões de planificação e somos envolvidos nas tarefas da escola, mas os alunos membros deste órgão tem sido excluídos, somente participam das reuniões de turmas orientadas pelos respectivos directores de turmas (C1). Normalmente, nas reuniões debatem-se questões sobre taxas de matrículas, modelo de uniforme escolar, aproveitamento pedagógico, Gênero – empoderamento da mulher; Sexualidade, drogas; Orçamento financeiro da própria escola (C2). CE é braço forte, por isso, sempre trabalha em extreita ligação, na medida que planificam, solicitam exceptuando as tarefas meramente de carácter pedagógico (C9). Existem mudanças na escola resultantes da participação do Conselho de Escola, como melhoria no aproveitamento pedagógico, a limpeza do recinto escolar, o envolvimento na elaboração do regulamento interno da escola, também um caso mais recente foi da mudança do uniforme das raparigas de calças para saias. Melhorou bastante a relação docente e discente (C4).

A participação da comunidade requer a intervenção nos processos de planificação,

na tomada de decisões e no controle das acções exigindo que o individuo opine, analise e proponha soluções como sujeito (Antunes, 2002).

5.1 Envolvimento da comunidade na gestão democrática da escola

Falar da gestão democrática, é falar também da gestão participativa. É neste contexto que este órgão de consulta participa de forma activa, participativa nas tarefas da escola. Este órgão é convocado nos encontros ordinários e extraordinários, e participa na planificação e gestão da escola. Por exemplo, quando a escola recebe o dinheiro de Apoio Directo as Escolas, planificamos em conjunto, a ideia é partilhada, avaliada democraticamente pela direcção da escola. A Direcção da escola é quem dirige as reuniões e os problemas são geridos pela própria direcção (C1).

Antes era uma escola isolada da comunidade, e, hoje é melhor. Entretanto, apesar de registar essas melhorias, alguns professores não atendem adequadamente as preocupações colocadas pelos alunos e intimidam-nos (C8). Mas também, existem pais que não atendem as solicitações da escola de seus filhos (C3).

Os mecanismos de partilha de informações melhoraram bastante. Nós tomamos conhecimento das ocorrências da escola através das vitrinas, o diálogo (informações orais). Caso haja pertinência mandamos mensagens e watsap em partilha com o Presidente do Conselho de Escola que fala em nome da comunidade (C4).

A comunidade transporta as informações da comunidade para fazer chegar na escola, e a escola planifica para o bom funcionamento da própria escola. muitos alunos não participam nas concentrações, nem assistem aulas principalmente nos primeiros tempos lectivos devido ao atraso (C2).

Portanto, a gestão democrática significa o controlo do estado pela sociedade civil. Ou seja, trata-se do envolvimento da comunidade na decisão dos encaminhamentos dos serviços oferecidos pelo estado podendo obter melhores serviços e maior eficiência na aplicação dos recursos públicos, (Camargo, 1997).

5.2 Processo de tomada de decisões na escola

A tomada de decisão é relativa porque existem discussões pedagógicas, o que tem sido feito é trazer a toa e fazer uma análise em conjunto (Conselho de Escola e Direcção da Escola) (C9). As vezes as decisões deliberadas do Conselho de Escola são desvalorizadas pelos superiores hierárquicos. Por exemplo: no ano passado deliberamos o uso de uniforme “calças” para rapazes e raparigas. No entanto, “a Governadora da Província nos traiu” ao invalidar a decisão do CE de uso de calças para saias nas raparigas. Sentímo-nos traidos porque afinal nos atribuem competências e somos retirados” (C2, C3, C4, C7, C9).

Quem tem o poder de tomada de decisão é a direcção da escola, visto que caso existir algo de expulsão de um aluno por exemplo, o CE avalia o problema depois decidimos, tendo em conta aos regulamentos do Ensino Secundário Geral e regulamento interno.

Antigamente entravam alguns marginais, perturbavam o ambiente das aulas e marginalizar a escola de motorizada. Solicitamos o Conselho de Escola, apertamos o cerco e algo melhorou. Dentro do Conselho de Escola existem elementos de segurança que ajudam na identificação de marginais. Por exemplo alunos sem uniforme, outros com as bebidas alcoólicas, até os professores que consumiam álcool. Mudou muito, não me recordo em ter chamado um professor no ano passado, tudo foi graças ao Conselho de Escola. A situação melhorou bastante (C1).

Gutierrez (2001) comenta que a participação de pessoas com formação habilidade e interesse diferentes, em vez de formar uma pluralidade de visões de pontos diferenciados apoia na construção da identidade escolar. Ou melhor, o CE se constitui em um instrumento de tomada de decisão da escola (Escolar, 2004). Por isso, o Conselho de Escola deverá apoiar os gestores escolares para a observância dos princípios de modo a garantir o pleno funcionamento da escola (MINEDH, 2015).

Portanto, o poder e a tomada de decisões devem ser compartilhados por alguns ou por todos os membros da organização; compartilha de valores e de objectivos comuns por todos os integrantes; existe uma representatividade formal de todos os membros nos órgãos de decisão; a organização deve conceber políticas e tomar decisões através de aplicação de processos colaborativos baseados no consenso (Guerra, 1994, p. 183).

6 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Olhando numa concepção de educação de qualidade social, a educação é chamada a formar um homem socialmente definido para desempenhar um papel na luta pela transformação histórica (Praxis, 1996).

O CE não substitui a direcção da escola, mas sim, ambos trabalham em paralelo. todavia, este órgão está mais inserido na comunidade, eleito democraticamente e presidido pela comunidade para atender interesses da própria comunidade na escola. Mais ninguém, o CE conhece melhor a escola, ajuda na gestão democrática e no seu desenvolvimento.

Constatamos a existência de ligação na realização das tarefas entre a direcção da Escola Secundária de Pemba e o Conselho de Escola na medida em que a Escola implementa as políticas educacionais governamentais, o Conselho de Escola toma a posição de fiscalizador do ambiente interno e externo para avaliar a implementação dessas políticas e prestar apoio no que poder, em busca de uma gestão escolar onde todos participam e os alunos aprendem eficientemente.

O Conselho de Escola como órgão de consulta é convocado e participa de forma activa nos encontros ordinários e extraordinários de planificação e gestão da escola, exceptuando as tarefas de carácter meramente pedagógico. Na prática, alguns assuntos de carácter pedagógico, pela sua natureza podem não dar sentido para uma intervenção do Conselho de Escola. Porém, os alunos membros do Conselho de Escola são excluídos das

reuniões, consequentemente perdem a oportunidade de colocar opiniões sobre o decurso de seus estudos e outros assuntos de interesse da instituição. Como sustenta Habermas (1986) que “ todos os envolvidos no projecto pedagógico tem a capacidade de representar seus próprios interesses e de regular seus actos por iniciativa própria (p. 920). Essa medida é pertinente, salvo se se tratar de assuntos que conduzam a violência psicológica, verbal ou física condicionada pela idade dos alunos-membros, podendo ou não ter a permissão da maioria.

Portanto, este órgão não tem poder decisivo na gestão interna da escola, pois, é a direcção que convoca e dirige as reuniões dos membros. Embora, os instrumentos legais estejam disponíveis aos superiores hierárquicos, não se observa a sua aplicabilidade; as contribuições e decisões dos membros, na Escola Secundária em estudo não têm sido valorizadas pelos superiores hierárquicos, vide o depoimento: “… nos traiu ao invalidar a decisão do Conselho de Escola de uso de calças para saias nas raparigas. Sentimo-nos traídos porque afinal nos atribuem competências e somos retirados” (C2, C3, C4, C7, C9).

Esse estudo abre espaço para criação de diversas possibilidades de aperfeiçoamento com vista a promoção de mudanças, para uma gestão democrática através da participação dos membros do Conselho de Escola resultando em uma eficácia do ensino.

REFERÊNCIAS

Amado, J. (2009). (coord). *Manual de Investigação qualitativa em Educação*. Coimbra. Portugal: Imprensa da Universidade de Coimbra.

Antunes, A. (2002). *Aceita um conselho? Como organizar o colegiado escolar*. 2ª ed. São Paulo; cortez: Instituto Paulo Freire. Guia da escola Cidadã.

Bardin, L. (2010). *Análise de Conteúdo*. Lisboa, Portugal: Edições 70.

Ferreira, J., & Ufg, D. O. (2006). *Conselho escolar e autonomia*: participação e democratização da gestão administrativa, pedagógica e financeira da educação e da escola.

Canário, R. (2005). *O que é a Escola? – Um “olhar” sociológico*. Porto: Porto Editora.

Canário, R. (2006). *A escola tem futuro? das promessas às incertezas.* Porto Alegre: Artmed.

Comunicação De Crise Na Igreja Católica, G. E., & Pereira, P. A. (2014). Universidade Católica Portuguesa. Retrieved from http://repositorio.ucp.pt/bitstream/10400.14/17835/1/Tese Mestrado.pdf

Escolar, C. (2004). *Conselho Escolar*: estratégia de gestão democrática 1.

Gil, A. C. (1999). *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 5ª ed., editora atlas S. a, São Paulo.

Gil, A. C. (2002). *Como elaborar projectos de pesquisa*. São Paulo: Atlas editora S. A.

Guerra, I. C. (2006). *Pesquisa Qualitativa e Análise de Conteúdo -* Sentido e formas de uso. Estoril: Principia editora.

Gutierrez, G. I., & Catani, A. M. (2001). *Participação e Gestão Escolar*.

Habermas, J. (1986). *Teoria Dell'agire comunicativo*: I. Razionalit à nell'azione e rzionalizzazione sociale. Bologna: II Mulino.

Ibraimo, M. N. (2014). *O Conselho de Escola como Espaço de Participação da Comunidade*. Tese apresentada à Universidade Católica Portuguesa para obtenção do grau de Doutor em Ciências da Educação. Faculdade de Educação e Psicologia.

Luck, H., et al. (2005). A escola Publica

Luck, H. et. al (2002). *A escola participative: o trabalho do gestor escolar* (6ª Ed.). Rio de Janeiro: DP&A.

Luck, H. (2000). *Perspectivas da Gestão Escolar e Implicações quanto a Formação de seus Gestores, Em Aberto,* Brasília, Brasil.

Marques, B. M. & Pinto, F. M. R. P. (1981). A *Gestão Flexível do Currículo e a perspectiva de continuidade entre ciclos*.

MINEDH (2005). *Manual de Apoio ao Conselho de Escola*. Maputo, Moçambique: INDE/MINED. Moçambique.

Praxis, M. L, M. (1996). *Administração colegiada na escola pública*. 4ª Ed. Campinas. Papiruis.

MEC - Moçambique. (2008). *Regulamento Geral do Ensino Básico.* Maputo, República de Moçambique.

Richardson, J. R. (2010). *Pesquisa Social*: Métodos e Técnicas. 3ª ed. São Paulo: Atlas S. A.

Suzuki, I. (2002). *'Parental Participation and Accountability in Uganda',* Compare: A Journal of Comparative and International Education. Secretaria de educação do estado de São Paulo (2014). Cartilha *conselho de escola*. Fundação para o desenvolvimento da educação – FDE. São Paulo. Brasil.

Vergara, S. C. (1997). *Projecto e relatórios de pesquisa em administração*. São Paulo: atlas.

Vilelas, J. (2009). *Investigação: o processo de construção do conhecimento*. Lisboa: Silabo.

Yin, R. K. (2005). *Estudo de caso - planeamento e métodos*. Porto Alegre. Bookman 3ª edição.

Legislação

Machel, S. M. (2005). Sistema Nacional de Educação - Linhas Gerais – Lei 4/83. Maputo, Moçambique: Minerva Central.

Lei Nº.18/2018. Reajuste do quadro geral do sistema Nacional da Educação. Maputo, Moçambique.

Diploma Ministerial nº 61 - Regulamento das escolas do Ensino Básico. Moçambique. B.R. nº 24, I Série. Imprensa Nacional.

Plano Estratégico de Educação (2012 - 2016)

MINED (2012). *Plano Estratégico de Educação 2012-2016*. Maputo, Moçambique.

CRITÉRIOS CONTRATUAIS PARA ADMISSÃO AO EXERCÍCIO DO TRABALHO DOCENTE TEMPORÁRIO NA EDUCAÇÃO BÁSICA DA REDE PÚBLICA

Data de aceite: 02/01/2023

Paulo Sérgio de Almeida Corrêa
Professor Titular. Faculdade de Educação. Instituto de Ciências da Educação. Universidade Federal do Pará. Doutor em Educação (Currículo)
Belém – Pará
https://orcid.org/0000-0002-9975-9919

Mateus Paulo Silva Lopes
Graduando do curso de Licenciatura Plena em Pedagogia. Faculdade de Educação do Instituto de Ciências da Educação da Universidade Federal do Pará
Belém – Pará
ttps://orcid.org/0000-0002-8572-9591

RESUMO: Intentou-se com este estudo analisar os critérios adotados pelos Poderes Executivos Estadual e Municipal do Pará, a fim de realizar a contratação temporária dos professores para atuar na Educação Básica, após o início da vigência da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Qual a base legal em que se fundamenta o processo seletivo voltado à contratação temporária de professores para atuar na Educação Básica no Estado do Pará? Como se configura o perfil desses servidores nos distintos processos seletivos adotados pelos Poderes Públicos Estadual e Municipais dessa Unidade Federada? Desenvolveu-se a pesquisa a partir das consultas a fontes bibliográficas e documentais referentes ao Estado do Pará e ao Município de Belém. Fixou-se como tempo histórico de análise o período de 2012-2019. Os contratos temporários afetam tanto o desempenho dos professores quanto dos alunos, pois a depender das características que marcam as exigências contratuais, haverá ocupação de carga horária diferente, valores salarias distintos, bem como a precarização do trabalho docente, ausência de vínculo efetivo com o serviço público e, também, inexistência de promoção profissional na carreira em face da não vinculação a um plano de cargos e salários.

PALAVRAS-CHAVE: História da Educação; Trabalho Docente; Contrato Temporário.

CONTRACTUAL CRITERIA FOR ADMISSION TO THE EXERCISE OF TEMPORARY TEACHING WORK IN BASIC PUBLIC EDUCATION NETWORK

ABSTRACT: The aim of this study was to analyze the criteria adopted by the State

and Municipal Governments of Pará, in order to carry out the temporary hiring of teachers to work in Basic Education from the Education Guidelines and Basis for National Education Law – LDBEN, law nº 9.394 of December 20, 1996. What is the legal basis on which the selection process for the temporary hiring of teachers to work in Basic Education in the State of Pará is based? How is the profile of these servants sorted in the different selection processes adopted by the State and Municipal governments of this federative unit? The research was developed from consultations with bibliographic and documentary sources referring to the State of Pará and the Municipality of Belém. The period of 2012-2019 was set as the historical time of analysis. Temporary contracts affect both the performance of teachers and students, as depending on the characteristics that mark the contractual requirements, there will be a different workload, different compensations, as well as the precariousness of teaching work, absence of an effective bond with the public service and, also, lack of professional promotion in the career due to the non-binding to a career and salary plan.
KEYWORDS: History of Education; Teaching Work; Temporary contract.

INTRODUÇÃO

São diversas as informações que circulam em meio virtual anunciando processos seletivos ou medidas relacionadas à contratação temporária ou eventual/emergencial de professores para atuar na Educação Básica[1]. Em meio a tantos processos seletivos realizados para tal fim, Governadores e Prefeitos propagam seus editais e resultados visando admitir esses profissionais na ocupação provisória do cargo de magistério na rede pública de ensino[2].

Os processos seletivos promovidos pelas secretarias estaduais ou municipais, têm como objeto a contratação temporária ou o cadastro reserva de professores visando sua atuação na Educação Básica na esfera pública. Constata-se, portanto, que a contratação temporária ou o cadastro para banco de reserva, se proliferou pelo Brasil, com abrangência e repercussões nas diferentes regiões do país.

1 **Contrato Temporário 2019. CONVOCAÇÃO GERAL**. HTTP://WWW.SE.DF.GOV.BR/CONVOCACAO-2019/ Acesso em: 13.11.2019.
2 **Lista de Professores de Educação Básica aprovados para contrato emergencial é divulgada.** https://www.canoas.rs.gov.br/noticias/lista-de-professores-de-educacao-basica-aprovados-para-contrato-emergencial-e-divulgada/ Acesso em: 13.11.2019.

Estado	Edital	Objeto
Sergipe	PROCESSO SELETIVO SIMPLIFICADO nº 02/2019 EDITAL DE ABERTURA	contratação de professores substitutos por tempo determinado
Rio Grande do Norte	EDITAL Nº 001/2019-SEEC PROCESSO SELETIVO SIMPLIFICADO PARA CADASTRO DE RESERVA E CONTRATAÇÃO TEMPORÁRIA DE PROFESSORES E ESPECIALISTAS DE EDUCAÇÃO	assumir o exercício de docência decorrente da necessidade temporária de excepcional interesse público, nos Ensinos Fundamental, Médio e suas modalidades (Educação Profissional, Educação do Campo, Educação Escolar Indígena, Educação Escolar Quilombola), assim como às Unidades Prisionais e Centros de Atendimento Socioeducativo
Mato Grosso do Sul	EDITAL n. 1/2019 – SAD/SED/FDT/2019 PROCESSO SELETIVO SIMPLIFICADO – SAD/SED/FDT/2019, PARA A CONSTITUIÇÃO DO BANCO RESERVA DE PROFISSIONAIS PARA A FUNÇÃO DOCENTE TEMPORÁRIA NA REDE ESTADUAL DE ENSINO	visa a constituição do Banco Reserva de Profissionais para a Função Docente Temporária, a ser utilizado na convocação de professores em regime de suplência para a Rede Estadual de Ensino de modo a atender necessidades temporárias de excepcional interesse público.
Rio Grande do Sul	PREFEITURA MUNICIPAL DE PORTO ALEGRE. EDITAL DE ABERTURA 12/2019 PROCESSO SELETIVO SIMPLIFICADO Processo sei 19.0.000009437-7	contratação temporária de Professores – Diversas Habilitações para atuação na Secretaria Municipal da Educação, a fim de atender necessidade temporária de excepcional interesse público.
Rio de Janeiro	RESOLUÇÃO SEEDUC Nº 5757 DE 10 DE JUNHO DE 2019. DISPÕE SOBRE OS PROCEDIMENTOS A SEREM ADOTADOS NA CONTRATAÇÃO POR TEMPO DETERMINADO DE PROFESSORES PARA ATUAÇÃO NOS ANOS INICIAIS E FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL E ENSINO MÉDIO PARA O ANO LETIVO DE 2019, E DÁ OUTRAS PROVIDÊNCIAS	contratação temporária de professores para atuação nos anos Iniciais e Finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio para as unidades escolares da Rede Pública Estadual de Ensino, para suprimento das necessidades que surgirão ao longo do ano letivo de 2019, em efetiva regência de turma.

Quadro nº 1 – Processos seletivos para contratação de Professor da Educação Básica

Fonte: Criação dos autores.

Este estudo objetivou analisar os critérios adotados pelos Poderes Executivos Estadual do Pará e Municipal de Belém, a fim de realizar a contratação temporária dos professores para atuar na Educação Básica, após o início da vigência da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996.

Qual a base legal em que se fundamenta o processo seletivo voltado à contratação temporária de professores para atuar na Educação Básica no Estado do Pará? Como se configura o perfil desses servidores nos distintos processos seletivos adotados pelos Poderes Públicos Estadual e Municipal dessa Unidade Federada?

Além de averiguar a base legal que dá sustentação à deflagração desses processos seletivos, observou-se os critérios adotados para inscrição e participação dos candidatos que almejam ingressar nesse cargo público; as principais etapas em que se desdobra o processo seletivo; o perfil projetado a esses candidatos a professor; o tempo de vigência do contrato temporário para o qual serão admitidos esses professores; o valor e forma de

remuneração a ser retribuída a esse servidor público.

Optou-se por realizar este estudo com base na pesquisa em fontes bibliográficas e documentais. No primeiro caso, foram selecionados textos convergentes com a temática relacionada ao contrato de professor temporário, seja em seu aspecto histórico ou no que se refere às tendências contemporâneas. Quanto aos documentos, houve captura e análise de alguns editais de processos seletivos para contratação temporária de professores, incidindo na esfera estadual do Pará e no Município de Belém.

As fontes bibliográficas são provenientes de artigos científicos que circularam em diferentes periódicos da área de educação, totalizando 6 trabalhos. Também houve consulta a um estudo e a uma tese de doutorado.

Quanto aos documentos, priorizou-se dois editais relacionados ao processo seletivo para admissão temporária de professores da Educação Básica: o EDITAL Nº 002/2019-PMB/SEMEC relacionado ao Poder Executivo de Belém; e o EDITAL 01/2019 – ABERTURA do Governo do Estado do Pará, por meio do qual foram instaurados os processos seletivos simplificados para servidores temporários.

O tempo histórico do estudo tem seu início no ano de 2012, marcado pela publicação da produção bibliográfica mais antiga consultada; e o término no ano de 2019, período em que ocorreram as veiculações dos editais que se tornaram objeto de análise neste trabalho.

REPERCUSSÕES DAS CONTRATAÇÕES TEMPORÁRIAS SOBRE O TRABALHO DOCENTE

Historicamente, os requisitos para admissão ao cargo de professor sofreram alterações ao longo do tempo de sua efetivação no Brasil, seja em sua fase colonial ou no período após a independência até o regime militar iniciado em 1964. Nesse percurso, além da racionalização dos critérios para ingresso na carreira, modificou-se o perfil do candidato aspirante ao cargo:

> Da Era Pombalina ao Império, passando pelos períodos republicanos e pelos regimes ditatoriais, os conhecimentos que os docentes dos ensinos primários necessitavam para a contratação mudaram: de saberes elementares, conhecimentos de moral e instrução religiosa para a formação em escolas normais e posteriormente em escolas de nível técnico. Da mesma forma, houve variações nas formas de contratação dos professores, seja por concursos públicos, indicação política, apadrinhamento ou nomeação, surgindo a figura do suplementarista, que atua na escola sem direitos trabalhistas (GOUVEIA; GOUVEIA NETO, 2015, p. 18).

Nota-se que havia formas distintas para que um cidadão recebesse a investidura no cargo de professor: seja pela via do concurso público; mediante um processo de indicação abonada por algum político; e o apadrinhamento ou nomeação por influência clientelística pela troca de favores.

Pesquisa realizada por Seki; Souza; Gomes e Evangelista (2017, p. 942) demonstrou

que a contratação temporária de professores da Educação Básica tem repercutido profundamente no trabalho docente, acentuando a sua precariedade. Nesse contexto, tais profissionais "trabalham sem ter a certeza da continuidade de suas atividades, privados da possibilidade de planejar em longo prazo suas relações didático-pedagógicas, alheados da escolha de recursos e materiais ou, mesmo, de planejamento".

Segundo indicadores presentes no estudo de Gomes (2019, p. 4-8), a contratação temporária de professores para atuação na rede pública de Educação Básica, tem se avolumado no Brasil, assumindo características diversas: regime jurídico único (que abrange os servidores efetivos) ou regime jurídico especial (referente à contratação temporária em razão do excepcional interesse público) visando assegurar a oferta de serviços educacionais. Dentre os modelos alternativos de contratação, estão a terceirização, o temporário e o contrato segundo a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT).

Araújo e Jann (2018, p. 37), analisaram as diversas estratégias para contratação inicial e final de professores da Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio e concluíram que:

> o vínculo temporário como estratégia governamental para a redução dos gastos públicos com a contratação de professores estatutários, além de constituir-se em um artifício para manter a lógica de flexibilização trabalhista e a precarização da contratação de professores, é mais uma questão evidenciada na complexa teia que vai se formando em torno da retórica da educação como um gasto e não um investimento público.

A contratação temporária, além de contribuir com a flexibilização da prestação do serviço, também incide na precarização com a qual passam a ser contratados os professores, favorecendo a concepção de que a educação gera custos e não investimento.

Pereira Júnior (2016, p. 8), investigou sobre as condições de trabalho docente nas escolas de Educação Básica no Brasil e percebeu que as condições infraestruturais de trabalho a que são submetidos os professores, interferem nos resultados finalísticos alcançados pelas escolas.

Basílio e Almeida (2018, p. 1), identificaram que os tipos de contratos de trabalho com os quais são admitidos os professores da Educação Básica, também impactam tanto nas condições de trabalho dos docentes, quanto nos desempenhos alcançados pelos alunos da rede de ensino.

Brassi; Debovi e Sandrini (2012, p. 57-58), estudaram a carreira e remuneração do magistério público da Educação Básica, dando ênfase ao sistema de ensino estadual de Santa Catarina. Os resultados indicaram existir um baixo valor do vencimento básico acompanhado de vantagens pecuniárias do tipo gratificações e prêmios que servem para ocultar os mecanismos de desvalorização e de precarização do trabalho docente, principalmente porque passou a ser admitido elevado número de professores temporários que não se tornam servidores públicos efetivos e nem se beneficiam do plano de carreira.

PARÂMETROS ADOTADOS EM PROCESSOS SELETIVOS PARA ADMISSÃO DE PROFESSOR TEMPORÁRIO NA REDE PÚBLICA DE ENSINO

Os processos seletivos analisados, foram executados pela Secretaria de Estado de Educação do Pará e a Secretaria Municipal de Educação de Belém. No caso do Estado do Pará e do Município de Belém, os Editais dos Processos Seletivos fixam os parâmetros visando a admissão dos professores mediante contrato temporário.

Em relação ao destino da contratação, o Estado do Pará deflagrou o processo seletivo a fim de que o selecionado fosse contratado "para exercer a função DOCENTE na modalidade Educação Profissional e no Projeto MUNDIAR ofertados na rede pública estadual de educação, em atendimento as Unidades Escolares" (GOVERNO DO ESTADO DO PARÁ, 2019).

Para o Município de Belém, a efetivação do processo seletivo tem como finalidade "selecionar profissionais aptos a serem convocados para atuar nos estabelecimentos da Rede Municipal de Ensino, visando atender exclusivamente à necessidade temporária, de excepcional interesse público" (PREFEITURA MUNICIPAL DE BELÉM, 2919).

Quanto à base legal, o Estado do Pará adotou como referência leis e decretos estaduais, tais como a Lei Complementar Estadual nº 07/1991, Lei Complementar nº 077/2011, Decreto Estadual nº 1.741/2017, Lei 13.146/2015 e demais disposições da Lei Estadual nº 5.810/94, no que couber (GOVERNO DO ESTADO DO PARÁ, 2019). De outro lado, o Município de Belém elencou a Constituição Federal de 1988, Lei Orgânica do Município de Belém, lei e resoluções municipais, nos seguintes termos:

> a previsão constante do artigo 37 da Constituição da República Federativa do Brasil – CRFB de 1988. Decreto nº 90.148 de 22 de novembro de 2017, da legislação em vigor, Lei Orgânica do Município de Belém, Lei nº 8745 de 09 de Dezembro de 1993, Resolução Nº 11, de 6 de setembro de 2017 e de acordo com as disposições deste Edital (PREFEITURA MUNICIPAL DE BELÉM, 2919).

São similares os Critérios para inscrição e participação dos candidatos, exigindo-se a naturalidade brasileira, idade mínima de 18 anos, quitação eleitoral e militar, que não tenha sofrido nenhuma condenação penal e escolaridade. Na esfera estadual do Pará, estabeleceu-se que:

> 7.1. São requisitos básicos para o ingresso na função temporária na Secretaria de Estado de Educação: a) Ser brasileiro nato ou naturalizado; b) Ter no mínimo 18 (dezoito) anos de idade c) Estar quite com as obrigações eleitorais e militares d) Não haver sido condenado por sentença judicial transitada em julgado por crime com pena de perda de função pública ou sofrido sanção administrativa impeditiva do exercício do cargo público, ressalvada a comprovação de reabilitação; e) Possuir diploma ou certificado do nível mínimo de escolaridade para exercício da função; f) Estar regular no(s) órgão(ãos) necessários caso seja, quando exigida para o exercício profissional (GOVERNO DO ESTADO DO PARÁ, 2019).

Já no âmbito municipal de Belém, adota-se como critérios, os seguintes:

> 1.3 Para inscrever-se no presente PSS, o (a) candidato (a) deverá: a) ter nacionalidade brasileira, com direitos e obrigações políticas e civis reconhecidas no país; b) ter no mínimo 18 anos; c) ter cumprido obrigações e encargos militares previstos em Lei; d) estar em dia com as obrigações eleitorais apresentando certidão de quitação eleitoral; e) preencher os requisitos de escolaridade devidamente comprovados (PREFEITURA MUNICIPAL DE BELÉM, 2919).

Diferentemente do que ocorre com o Processo Seletivo adotado pelo Estado do Pará, no qual se exige a nacionalidade ou naturalização e a não condenação por crime, o Município de Belém requer somente a nacionalidade brasileira e nada se refere aos casos de condenação penal. Além disso,

No caso das Etapas do Processo Seletivo, tanto o Governo do Estado do Pará quanto o Chefe do Executivo Municipal de Belém estabeleceram 3 fases, as quais abrangem a inscrição, análise de currículo e comprovação de documentos, mas o ente estadual diz ser classificatória a segunda fase e o municipal determinou como eliminatória.

Em relação a essas fases de seleção, o Estado do Pará instituiu que haverá inscrição, análise de currículo e comprovação dos dados para habilitação do candidato.

> 1.11. A seleção obedecerá às seguintes fases: a) Primeira fase: Inscrição, exclusivamente através de formulário eletrônico no site www.seduc.pa.gov.br; b) Segunda fase: Análise curricular via sistema de inscrição, de caráter classificatório; c) Terceira fase: Comprovação e análise dos dados informados e na inscrição no ato da convocação para análise habilitatória contratual, de caráter eliminatório (GOVERNO DO ESTADO DO PARÁ, 2019).

O ente municipal de Belém, incorreu nos mesmos procedimentos:

> 1.5 A seleção obedecerá às seguintes fases: a) Primeira fase: inscrição, de caráter habilitatório, a ser promovida exclusivamente através do formulário eletrônico no site www.belem.pa.gov.br, nos prazos especificados no ANEXO II deste Edital; b) Segunda fase: análise curricular, de caráter eliminatório e classificatório; c) Terceira fase: comprovação dos dados informados na inscrição, de caráter eliminatório (PREFEITURA MUNICIPAL DE BELÉM, 2919).

Portanto, há similaridade procedimental quanto ao número de fases e os quesitos a serem observados pelos candidatos em cada uma delas.

Considerando-se o Perfil do Professor a ser contratado, além dos critérios de inscrição, o Governo do Estado do Pará exige outros documentos, tais como certificação nacional de proficiência, e certificado de cursos de livres e extensão; o Histórico Escolar; a Certidão de antecedentes criminais; e o PIS/PASEP.

> 3.3.2. São documentos necessários à comprovação das informações prestadas no ato de inscrição, quando do ato de análise para habilitação contratual: I. Curriculo de inscrição; II. CPF; III. Carteira de Identidade; IV. Certidão de nascimento, casamento ou declaração de união estável; V. Titulo eleitoral e certidão de quitação eleitoral; VI. Carteira de reservista

> ou comprovante de dispensa para candidatos do sexo masculino; VII. Comprovante de residência atualizado, expedido nos últimos 60 (sessenta) dias; VIII. Certificado de conclusão da escolaridade exigida para a função à qual concorre, certificação nacional de proficiência, e certificado de cursos de livres e extensão; IX. Histórico Escolar; X. Certidão de antecedentes criminais; XI. PIS/PASEP (GOVERNO DO ESTADO DO PARÁ, 2019).

A Prefeitura de Belém requisita atestado médico de aptidão física e mental; não haver sofrido sanção impeditiva de exercício de cargo público; não ter vínculo jurídico com a Administração Pública Direta e Indireta da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios; não ter vínculo de parentesco com os membros da Comissão organizadora do Processo Seletivo Simplificado.

> I – ser brasileiro (a) nos termos da Constituição; II – ter a idade mínima de 18 (dezoito) anos; III – estar em pleno exercício dos direitos políticos; IV – possuir a escolaridade exigida para a função a qual está concorrendo; V – estar quite com as obrigações eleitorais e militares, com apresentação de quitação eleitoral, antecedente criminal da Polícia Federal e da Polícia Civil, a certidão negativa das Justiças Estadual, Militar e Federal, expedidas no máximo nos 90 (noventa) dias anteriores à data de entrega fixada neste Edital e dentro do prazo de validade específicos destas; VI – apresentar atestado médico de aptidão física e mental para o exercício da função a que concorre, emitido nos últimos 12(doze) meses, contados até o último dia de inscrição; VII – não haver sofrido sanção impeditiva de exercício de cargo público; VIII – não ter vínculo jurídico com a Administração Pública Direta e Indireta da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, com os Poderes Legislativo e Judiciário, com os Tribunais de Contas e os Órgãos do Ministério Público, salvo nas hipóteses de acumulação lícita previstas na Constituição Federal, observada a compatibilidade de horário; IX - Não ser cônjuge, companheiro, ou parente consanguíneo ou afim em linha reta ou colateral, até o terceiro grau de nenhum dos membros da Comissão organizadora deste Processo Seletivo Simplificado (PREFEITURA MUNICIPAL DE BELÉM, 2919).

Tratando-se do Tempo de vigência contratual, seja na esfera do Governo do Pará ou na Prefeitura de Belém, fixou-se o tempo de doze meses, prorrogável por mais 12 meses. Todavia, o Edital municipal destaca que para o caso do Projeto Reforço Escolar, os professores serão admitidos pelo prazo de 3 meses; no âmbito estadual, a rescisão ou prorrogação poderá ser feita tanto pelo Executivo quanto pela parte contratada.

No edital do governo do Pará, estabeleceu-se que: “8.6. O contrato administrativo terá a duração de 12 (doze) meses a contar da data de sua celebração, podendo ser prorrogado por igual período, ou reincidido unilateralmente, na necessidade administrativa ou a pedido do contratado” (GOVERNO DO ESTADO DO PARÁ, 2019).

O Município de Belém previu minúcias a respeito da vigência contratual, principalmente esclarecendo os seguintes aspectos:

> 10.5 A vigência do contrato administrativo terá a duração de 12 meses, podendo ser prorrogado por igual período. Com exceção dos cargos de: a) Acolhedor (a) – Projovem Urbano, professor de Matemática – Projovem Urbano e Professor de Qualificação Profissional/Arco Telemática – Projovem Urbano,

> os quais atuarão no Programa Projovem Urbano – Edição Especial, terão duração de contrato até o final da execução do mesmo, com término previsto para fevereiro de 2020; b) Professor/ Projetos – Educação Infantil e Séries Iniciais do Fundamental, Professor/ Projetos – Língua Portuguesa e Professor/ Projetos – Matemática, os quais terão a duração de contrato pelo período de 03 (três) meses, duração do Projeto Reforço Escolar; 10.6 Para a Função de Professor Substituto, o contrato terá a duração de 12 meses, podendo ser prorrogado por mais 12 meses, porém com possibilidade de aumento ou diminuição de carga horária, respeitados o limite mínimo de 12 horas/aulas semanais e máximo de 40 horas/aulas semanais, conforme necessidade da rede municipal de ensino (PREFEITURA MUNICIPAL DE BELÉM, 2919).

Quando se examinou o Valor e forma de remuneração a ser retribuída, percebeu-se que, dependendo do tipo de vínculo contratual estabelecido e da carga horária a ser preenchida, fixa-se o valor salarial, o que conduz à existência de variação no pagamento do salário e na jornada de trabalho dos professores admitidos via Processo Seletivo.

Aos candidatos interessados em ingressar temporariamente no quadro de servidor público estadual, o processo seletivo do Pará determina as seguintes correspondências entre os cargos e remunerações:

> a.1 – Professor Nível Superior LP (REGULAR) – A remuneração é constituída de vencimento base que varia entre R$ 1.007,63 (hum mil e sete reais e sessenta e três centavos) com jornada de 20 horas semanais; 1.511,45 (hum mil quinhentos e onze reais e quarenta e cinco centavos) com jornada de 30 horas semanais; e R$ 2.025,15 (dois mil e vinte e cinco reais e quinze centavos) para jornada de 40 horas semanais; todos acrescidos de 80% de Gratificação de Escolaridade e 10% de Gratificação de Magistério, além de Auxílio Alimentação no valor de R$ 600,00 (seiscentos reais). a.2 – Professor Nível Superior LP (SOME) – A remuneração é constituída de vencimento base de R$ 2.025,15 (dois mil e vinte e cinco reais e quinze centavos) para jornada de 40 horas semanais; acrescido de 80% de Gratificação de Escolaridade, 180% de Gratificação do Sistema Modular de Ensino (deslocamento) e 10% de Gratificação de Magistério, além de Auxílio Alimentação no valor de R$ 600,00 (seiscentos reais) (GOVERNO DO ESTADO DO PARÁ, 2019).

Na situação do Município de Belém, quando comparado ao previsto para o Estado do Pará, verificou-se existir diferenças salariais em relação ao número de horas trabalhadas:

> Professor/ Projetos - Educação Infantil e Séries Iniciais do Fundamental 100h R$ 2.114,08
>
> Professor/ Projetos – Língua Portuguesa; Matemática 100h R$ 2.114,08
>
> Professor Substituto – Educação Infantil e Séries Iniciais do Fundamental De 12 a 40h/semanais De $ 1.290,83 Até R$ 4.104,21
>
> Professor Substituto – Língua Portuguesa; Matemática; História; Ciências; Geografia; Inglês; Artes; Educação Física; De 12 a 40h/semanais De $ 1.290,83 Até R$ 4.104,21
>
> Professor de Matemática - Projovem Urbano 150h R$ 3.130,66
>
> Professor de Qualificação Profissional /Arco Telemática - Projovem Urbano 150h R$ 3.130,66 (PREFEITURA MUNICIPAL DE BELÉM, 2919).

Conforme os textos dos editais analisados, nota-se que o processo seletivo adotado pelo Estado do Pará previu além da remuneração base as gratificações de escolaridade, de magistério e auxílio alimentação e deslocamento. O Município de Belém especifica somente a equiparação salarial a partir da jornada de trabalho a ser cumprida pelo servidor temporário.

Categorias observadas nos Editais	Estado do Pará	Município de Belém
Órgão executor	1.1. Este Processo Seletivo Simplificado-PSS, será executado pela Secretaria de Estado de Educação/SEDUC/Pa, através da Comissão do Processo Seletivo Simplificado, instituída pela Portaria nº 18/2019 – GS/SEDUC, a qual caberá o acompanhamento, execução e a supervisão de todo processo, bem como as deliberações que se fizerem necessárias objetivando o regular desenvolvimento do Processo.	1.2 O PSS será executado pela Secretaria Municipal de Educação, através de Comissão do Processo Seletivo Simplificado, especialmente designada, a qual caberá o acompanhamento, a execução e a supervisão e avaliação de todo processo, bem como as deliberações que se fizerem necessárias para o regular desenvolvimento do PSS.
Destino da ocupação	para exercer a função DOCENTE na modalidade Educação Profissional e no Projeto MUNDIAR ofertados na rede pública estadual de educação, em atendimento as Unidades Escolares.	é destinado a selecionar profissionais aptos a serem convocados para atuar nos estabelecimentos da Rede Municipal de Ensino, visando atender exclusivamente à necessidade temporária, de excepcional interesse público, suprindo vagas existentes na esfera municipal de educação
Base legal dos contratos	Lei Complementar Estadual nº 07/1991, Lei Complementar nº 077/2011, Decreto Estadual nº 1.741/2017, Lei 13.146/2015 e demais disposições da Lei Estadual nº 5.810/94, no que couber.	a previsão constante do artigo 37 da Constituição da República Federativa do Brasil – CRFB de 1988. Decreto nº 90.148 de 22 de novembro de 2017, da legislação em vigor, Lei Orgânica do Município de Belém, Lei nº 8745 de 09 de Dezembro de 1993, Resolução Nº 11, de 6 de setembro de 2017 e de acordo com as disposições deste Edital.
Critérios para inscrição e participação dos candidatos	7.1. São requisitos básicos para o ingresso na função temporária na Secretaria de Estado de Educação: a) Ser brasileiro nato ou naturalizado; b) Ter no mínimo 18 (dezoito) anos de idade c) Estar quite com as obrigações eleitorais e militares d) Não haver sido condenado por sentença judicial transitada em julgado por crime com pena de perda de função pública ou sofrido sanção administrativa impeditiva do exercício do cargo público, ressalvada a comprovação de reabilitação; e) Possuir diploma ou certificado do nível mínimo de escolaridade para exercício da função; f) Estar regular no(s) órgão(ãos) necessários caso seja, quando exigida para o exercício profissional.	1.3 Para inscrever-se no presente PSS, o (a) candidato (a) deverá: a) ter nacionalidade brasileira, com direitos e obrigações políticas e civis reconhecidas no país; b) ter no mínimo 18 anos; c) ter cumprido obrigações e encargos militares previstos em Lei; d) estar em dia com as obrigações eleitorais apresentando certidão de quitação eleitoral; e) preencher os requisitos de escolaridade devidamente comprovados.

Etapas do Processo Seletivo	1.11. A seleção obedecerá às seguintes fases: a) Primeira fase: Inscrição, exclusivamente através de formulário eletrônico no site www.seduc.pa.gov.br; b) Segunda fase: Análise curricular via sistema de inscrição, de caráter classificatório; c) Terceira fase: Comprovação e análise dos dados informados e na inscrição no ato da convocação para análise habilitatória contratual, de caráter eliminatório.	1.5 A seleção obedecerá às seguintes fases: a) Primeira fase: inscrição, de caráter habilitatório, a ser promovida exclusivamente através do formulário eletrônico no site www.belem.pa.gov.br, nos prazos especificados no ANEXO II deste Edital; b) Segunda fase: análise curricular, de caráter eliminatório e classificatório; c) Terceira fase: comprovação dos dados informados na inscrição, de caráter eliminatório;
Perfil do Professor a ser contratado	3.3.2. São documentos necessários à comprovação das informações prestadas no ato de inscrição, quando do ato de análise para habilitação contratual: I. Curriculo de inscrição; II. CPF; III. Carteira de Identidade; IV. Certidão de nascimento, casamento ou declaração de união estável; V. Titulo eleitoral e certidão de quitação eleitoral; VI. Carteira de reservista ou comprovante de dispensa para candidatos do sexo masculino; VII. Comprovante de residência atualizado, expedido nos últimos 60 (sessenta) dias; VIII. Certificado de conclusão da escolaridade exigida para a função à qual concorre, certificação nacional de proficiência, e certificado de cursos de livres e extensão; IX. Histórico Escolar; X. Certidão de antecedentes criminais; XI. PIS/PASEP;	I – ser brasileiro (a) nos termos da Constituição; II – ter a idade mínima de 18 (dezoito) anos; III – estar em pleno exercício dos direitos políticos; IV – possuir a escolaridade exigida para a função a qual está concorrendo; V – estar quite com as obrigações eleitorais e militares, com apresentação de quitação eleitoral, antecedente criminal da Polícia Federal e da Polícia Civil, a certidão negativa das Justiças Estadual, Militar e Federal, expedidas no máximo nos 90 (noventa) dias anteriores à data de entrega fixada neste Edital e dentro do prazo de validade específicos destas; VI – apresentar atestado médico de aptidão física e mental para o exercício da função a que concorre, emitido nos últimos 12(doze) meses, contados até o último dia de inscrição; VII – não haver sofrido sanção impeditiva de exercício de cargo público; VIII – não ter vínculo jurídico com a Administração Pública Direta e Indireta da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, com os Poderes Legislativo e Judiciário, com os Tribunais de Contas e os Órgãos do Ministério Público, salvo nas hipóteses de acumulação lícita previstas na Constituição Federal, observada a compatibilidade de horário; IX - Não ser cônjuge, companheiro, ou parente consanguíneo ou afim em linha reta ou colateral, até o terceiro grau de nenhum dos membros da Comissão organizadora deste Processo Seletivo Simplificado.

Tempo de vigência contratual	8.6. O contrato administrativo terá a duração de 12 (doze) meses a contar da data de sua celebração, podendo ser prorrogado por igual período, ou reincidido unilateralmente, na necessidade administrativa ou a pedido do contratado	10.5 A vigência do contrato administrativo terá a duração de 12 meses, podendo ser prorrogado por igual período. Com exceção dos cargos de: a) Acolhedor (a) – Projovem Urbano, professor de Matemática – Projovem Urbano e Professor de Qualificação Profissional/ Arco Telemática – Projovem Urbano, os quais atuarão no Programa Projovem Urbano – Edição Especial, terão duração de contrato até o final da execução do mesmo, com término previsto para fevereiro de 2020; b) Professor/ Projetos – Educação Infantil e Séries Iniciais do Fundamental, Professor/ Projetos – Língua Portuguesa e Professor/ Projetos – Matemática, os quais terão a duração de contrato pelo período de 03 (três) meses, duração do Projeto Reforço Escolar; 10.6 Para a Função de Professor Substituto, o contrato terá a duração de 12 meses, podendo ser prorrogado por mais 12 meses, porém com possibilidade de aumento ou diminuição de carga horária, respeitados o limite mínimo de 12 horas/aulas semanais e máximo de 40 horas/aulas semanais, conforme necessidade da rede municipal de ensino.
Valor e forma de remuneração a ser retribuída	a.1 – Professor Nível Superior LP (REGULAR) – A remuneração é constituída de vencimento base que varia entre R$ 1.007,63 (hum mil e sete reais e sessenta e três centavos) com jornada de 20 horas semanais; 1.511,45 (hum mil quinhentos e onze reais e quarenta e cinco centavos) com jornada de 30 horas semanais; e R$ 2.025,15 (dois mil e vinte e cinco reais e quinze centavos) para jornada de 40 horas semanais; todos acrescidos de 80% de Gratificação de Escolaridade e 10% de Gratificação de Magistério, além de Auxílio Alimentação no valor de R$ 600,00 (seiscentos reais). a.2 – Professor Nível Superior LP (SOME) – A remuneração é constituída de vencimento base de R$ 2.025,15 (dois mil e vinte e cinco reais e quinze centavos)para jornada de 40 horas semanais; acrescido de 80% de Gratificação de Escolaridade, 180% de Gratificação do Sistema Modular de Ensino (deslocamento) e 10% de Gratificação de Magistério, além de Auxílio Alimentação no valor de R$ 600,00 (seiscentos reais).	Professor/ Projetos - Educação Infantil e Séries Iniciais do Fundamental 100h R$ 2.114,08 Professor/ Projetos – Língua Portuguesa; Matemática 100h R$ 2.114,08 Professor Substituto – Educação Infantil e Séries Iniciais do Fundamental De 12 a 40h/semanais De $ 1.290,83 Até R$ 4.104,21 Professor Substituto – Língua Portuguesa; Matemática; História; Ciências; Geografia; Inglês; Artes; Educação Física; De 12 a 40h/semanais De $ 1.290,83 Até R$ 4.104,21 Professor de Matemática - Projovem Urbano 150h R$ 3.130,66 Professor de Qualificação Profissional / Arco Telemática - Projovem Urbano 150h R$ 3.130,66

Quadro nº 2 – Formas contratuais assumidas pelo Estado do Pará e o município de Belém

Fonte: Criação do Autor.

CONCLUSÕES

As condições contratuais para o exercício do trabalho docente sofreram mudanças históricas, cujas implementações alteraram também os critérios para admissão dos professores envolvidos com o processo de ensino.

A produção bibliográfica consultada possibilitou perceber que, no contexto histórico brasileiro, após a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, tornou-se frequente a deflagração de processos seletivos por parte dos Poderes Públicos, no intuito de criar bando de reserva ou admitir temporariamente os professores para atuar na Educação Básica.

Os contratos temporários implementados afetam tanto o desempenho dos professores quanto dos alunos, pois a depender das características que marcam as exigências contratuais, haverá ocupação de carga horária diferente, valores salarias distintos, bem como a precarização do trabalho docente devido a sua rotatividade e instabilidade no cargo ocupado, ausência de vínculo efetivo com o serviço público e, também, inexistência de promoção profissional na carreira em face da não vinculação a um plano de cargos e salários.

Verificou-se serem distintas as fontes legais nas quais são fundamentados os processos seletivos, com prioridade à Constituição Federal; Lei ou Decreto estaduais; Leis e Decretos municipais; Lei Orgânica Municipal e Resoluções.

Os professores admitidos pela via do processo seletivo, além de comprovar a nacionalidade brasileira, precisam dispor de idade mínima, ter residência fixa, regularidade de suas obrigações civis, militares e eleitorais, dispor de saúde física e mental, ter escolaridade compatível com o cargo almejado, não responder a processo nem ter sido julgado, não apresentar vínculo consanguíneo com membros integrantes da banca do processo seletivo.

Se, de um lado, os processos seletivos para os cargos de professor da Educação Básica impulsionam a contratação temporária desses profissionais, de outro, incidem tanto na precarização da qualidade do ensino quanto na perda de direitos trabalhistas por parte desses agentes ocasionalmente vinculados à Administração Pública.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Vania Carvalho; JANN, Margareth. Contratação de professores: entre a burocracia e a indiferença. **Nuances**: **estudos sobre Educação**. Presidente Prudente – SP, v. 29, n. 3, 2018. DOI: 10.32930/nuances.v29i3.5915. Disponível em: https://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/5915. Acesso em: 20 out. 2022.

BASILIOL, Juliana Regina; ALMEIDA, Ana Maria Fonseca Almeida. Contratos de trabalho de professores e resultados escolares. **Revista Brasileira de Educação** v. 23 e230049 2018. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v23/1809-449X-rbedu-e230049.pdf. Acesso em: 20 out. 2022.

BRASSI, Marcos Edgar; DEBOVI, Andréia; SANDRINI, Nádia Maria Soares. Carreira e remuneração do magistério público da educação básica no sistema de ensino estadual de Santa Catarina. **Educação em foco**. UFMG. Ano 15 - n. 19 - junho 2012 - p. 57-80. Disponível em: http://revista.uemg.br/index.php/educacaoemfoco/article/view/249/218. Acesso em: 20 out. 2022.

ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL. Secretaria de Estado da Educação. Departamento de Recursos Humanos. **EDITAL Nº 03/2019**. CADASTRO DE CONTRATAÇÕES TEMPORÁRIAS DE PROFESSORES. Disponível em: https://servicos.educacao.rs.gov.br/pse/srv/edital.jsp?ACAO=acao1. Acesso em: 19 out. 2022.

GOMES, Ana Valeska Amaral. Contratação temporária de professores nas redes públicas de educação básica e o cumprimento da estratégia 18.1 do plano nacional de educação. **Estudos**. 2019. Disponível em: https://bd.camara.leg.br/bd/handle/bdcamara/38341. Acesso em: 20 out. 2022.

GOUVEIA, Cristiane Talita Gromann de; GOUVEIA NETO, Sérgio Candido de. Contratação do Professor Primário: da Era Pombalina ao Regime Militar. **Rev. EDUCA -** Revista Multidisciplinar em Educação, Porto Velho (RO), v.2, n.4, pp. 18-39, 2015.

GOVERNO DO ESTADO DE MATO GROSSO DO SUL. Secretaria de Estado de Administração e Desburocratização. **EDITAL n. 1/2019 – SAD/SED/FDT/2019**. PROCESSO SELETIVO SIMPLIFICADO – SAD/SED/FDT/2019, PARA A CONSTITUIÇÃO DO BANCO RESERVA DE PROFISSIONAIS PARA A FUNÇÃO DOCENTE TEMPORÁRIA NA REDE ESTADUAL DE ENSINO. Disponível em: https://www.spdo.ms.gov.br/diariodoe/Index/Download/DO10060_30_12_2019. Acesso em: 19 out. 2022.

GOVERNO DO ESTADO DE SERGIPE. Secretaria de Estado da Administração. **PROCESSO SELETIVO SIMPLIFICADO nº 02/2019 EDITAL DE ABERTURA**. Disponível em: https://www.sead.se.gov.br/wp-content/uploads/2019/09/EDITAL-PSS-PROF-republicado.pdf. Acesso em: 19 out. 2022.

GOVERNO DO ESTADO DO PARÁ. SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇAO. SECRETARIA ADJUNTA DE GESTÃO DE PESSOAS. PROCESSO SELETIVO SIMPLIFICADO Nº 01/2019. **EDITAL 01/2019 – ABERTURA**. Disponível em: http://admin.folhadirigida.com.br/filemanager/files/concursos/PSS-seduc-pa-professor-2019.pdf. Acesso em: 19 out. 2022.

GOVERNO DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO. Secretaria de Educação do Estado do Rio de Janeiro (SEEDUC - RJ). **RESOLUÇÃO SEEDUC Nº 5757 DE 10 DE JUNHO DE 2019**. DISPÕE SOBRE OS PROCEDIMENTOS A SEREM ADOTADOS NA CONTRATAÇÃO POR TEMPO DETERMINADO DE PROFESSORES PARA ATUAÇÃO NOS ANOS INICIAIS E FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL E ENSINO MÉDIO PARA O ANO LETIVO DE 2019, E DÁ OUTRAS PROVIDÊNCIAS. Disponível em: https://arquivo.pciconcursos.com.br/processo-seletivo-com-401-vagas-para-professores-e-anunciado-pela-seeduc-rj/1471069/08d9a89bb2/edital_de_abertura.pdf. Acesso em: 19 out. 2022.

GOVERNO DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE. Secretaria de Estado da Educação, da Cultura, do Esporte e do Lazer (SEEC). **EDITAL Nº 001/2019-SEEC.** PROCESSO SELETIVO SIMPLIFICADO PARA CADASTRO DE RESERVA E CONTRATAÇÃO TEMPORÁRIA DE PROFESSORES E ESPECIALISTAS DE EDUCAÇÃO. Disponível em: http://diariooficial.rn.gov.br/dei/dorn3/docview.aspx?id_jor=00000001&data=20190807&id_doc=654707. Acesso em: 19 out. 2022.

PEREIRA JUNIOR, Edmilson Antonio. **Condições de trabalho docente nas escolas de educação básica no Brasil**: uma análise quantitativa. Belo Horizonte, 2016. 230, enc, il. Tese - (Doutorado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação Disponível em: http://www.gestrado.net.br/images/publicacoes/114/tese_final_edmilson.pdf. Acesso em: 19 out. 2022.

PREFEITURA MUNICIPAL DE BELÉM. SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO - SEMEC. **EDITAL Nº 002/2019-PMB/SEMEC**. Processo seletivo simplificado para contratação temporária. Disponível em: https://pss.belem.pa.gov.br/uploads/652617ae4f46e53dbac4bac54d0ae943f2a46b7f.pdf. Acesso em: 18 out. 2022.

PREFEITURA MUNICIPAL DE PORTO ALEGRE. Secretaria Municipal de Planejamento e Gestão. Equipe de Seleção - CSI/ESEL/SMPG. **EDITAL DE ABERTURA 12/2019**. PROCESSO SELETIVO SIMPLIFICADO Processo sei 19.0.000009437-7. Disponível em: http://lproweb.procempa.com.br/pmpa/prefpoa/concursos/usu_doc/2019_ps_01_edital_12_na_integra_sei.pdf. Acesso em: 19 out. 2022.

SEKI, Allan Kenji; SOUZA, Artur Gomes de; GOMES, Filipe Anselmo; EVANGELISTA, Olinda. Professor temporário: um passageiro permanente na Educação Básica brasileira. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 12, n. 3, p. 942-959, set./dez. 2017. Disponível em: http://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa. Acesso em: 19 out. 2022.

CAPÍTULO 15

BIBLIOTERAPIA NAS BIBLIOTECAS COMUNITÁRIAS DE BAIRROS PERIFÉRICOS

Data de aceite: 02/01/2023

Johnny Glaydson dos Santos Tavares
Mestrando em Teoria da Literatura pela UFPE. Bolsista CAPES
https://orcid.org/0000-0003-4960-2734

RESUMO: A biblioterapia, ao adotar um caráter interdisciplinar, desempenha colaborações significativas com diversas áreas do conhecimento. Conforme Caldin (2001), tal interdisciplinaridade confere-lhe um lugar de destaque no cenário dos estudos culturais, desenvolvendo parcerias com a Biblioteconomia, a Literatura, a Educação, a Medicina, a Psicologia e a Enfermagem; por conseguinte, a biblioterapia é posicionada em um lugar estratégico que permite buscar aliados em variados campos e possibilita um exercício aberto a críticas e contribuições. Diante dessa condição privilegiada da biblioterapia, este escrito, através de um estudo exploratório, pretende desenvolver argumentos favoráveis ao uso (consciente) da biblioterapia no contexto das bibliotecas comunitárias; para isso, teremos como objeto de análise a biblioteca comunitária do bairro das Malvinas, localizada na cidade de Campina Grande na Paraíba, a qual, através de observações e entrevistas, nos possibilitou compreender incisivamente como uma biblioteca comunitária inserida em um bairro periférico pode oferecer ressignificações nas vidas dos moradores da região a partir do desenvolvimento de métodos biblioterapêuticos.

PALAVRAS-CHAVE: Biblioterapia; Bibliotecas Comunitárias; Bairros Periféricos.

BIBLIOTHERAPY IN COMMUNITY LIBRARIES IN PERIPHERAL NEIGHBORHOOD

ABSTRACT: Bibliotherapy, by adopting an interdisciplinary character, performs significant collaborations with different areas of knowledge. According to Caldin (2001), this interdisciplinarity gives it a prominent position in the cultural studies scenario, developing partnerships with Library Science, Literature, Education, Medicine, Psychology and Nursing, consequently, bibliotherapy is positioned in a strategic position that allows seeking allies in various areas and enables an exercise open to criticism and contributions. Faced with this privileged condition of bibliotherapy, this work aims to develop arguments favorable to the (conscious) use of bibliotherapy in the

context of community libraries; for this, we will get as an object of analysis the community library of the Malvinas neighborhood, located in the city of Campina Grande in Paraíba, which, through observations and interviews, enabled us to incisively understand how a community library inserted in a peripheral neighborhood can offer new meanings in the lives of residents of the region from the development of bibliotherapeutic methods.
KEYWORDS: Bibliotherapy; Community Library; Peripheral Neighborhood.

INTRODUÇÃO

Diante de um caráter interdisciplinar, a biblioterapia desenvolve parcerias significativas com diversas áreas do conhecimento que beneficiam grupos de pessoas dentro de contextos distintos, tal capacidade de servir como ajuda, sobretudo no que tange aos tratamentos emocionais dos indivíduos, coloca-a em grau de relevância necessária à discussão. Neste escrito, pretende-se desenvolver argumentos favoráveis ao uso (consciente) da biblioterapia no contexto das bibliotecas comunitárias, ambientes que, além de desempenharem papeis importantes para a formação de leitores e para a democratização do acesso à literatura, podem suscitar transformações de vidas diante da pacificação das emoções durante processos de leituras no local. Em busca de expor tais argumentações, teremos como objeto de análise a biblioteca comunitária do bairro das Malvinas, localizada na cidade de Campina Grande na Paraíba, a qual, através de observações e entrevistas, nos possibilitou compreender incisivamente como uma biblioteca comunitária inserida em um bairro periférico (onde o acesso à leitura muitas vezes carece de incentivo e apoio) pode oferecer ressignificações nas vidas dos moradores da região a partir do desenvolvimento de métodos biblioterapêuticos.

A biblioteca comunitária das Malvinas é mantida pela Associação Raízes da Cultura (ASSORAC), organização não governamental que desde 2012 resgata a essência nordestina e valoriza a cultura regional, sobretudo por intermédio da literatura. Conforme o coordenador do espaço, Aziel Lima, a biblioteca, além de fornecer acesso aos livros, possibilita aos frequentadores variadas apresentações e exposições de projetos culturais através do palco literário contido no ambiente. Sendo assim, não estamos diante de um local que apenas disponibiliza livros à população, mas também que busca, por meio de suas atividades, um engajamento social/cultural constante dessas pessoas a partir do acesso à literatura. Tal atitude, consequentemente, impulsiona a biblioteca a uma posição de destaque na cidade, promovendo o seu reconhecimento na mídia local e aparições de novos colaboradores. O presente escrito, inclusive, se manifesta inicialmente como um colaborador e divulgador dos projetos desenvolvidos na biblioteca; conceber este trabalho é um ato de apoio, visto que ressaltaremos, principalmente de forma teórica/reflexiva, a relevância social desse local para os moradores da região e para a própria cidade de Campina Grande.

Porém, antes de elucidarmos nossas argumentações, torna-se necessário que o leitor tenha conhecimento de notas básicas sobre estudos que discorrem o processo de leitura como adjuvante terapêutico, ou seja, entendimentos sobre a biblioterapia. Por isso,

dedicaremos os próximos tópicos a tais acepções.

BIBLIOTERAPIA: CONCEITO

A sua etimologia vem das palavras gregas *βιβλίο* ou biblíon e *θεραπεία* ou therapeía (livro e terapia), associada a um processo terapêutico através da leitura. De acordo com o terceiro Dicionário Internacional de Webster (1961), em um sentindo mais amplo, biblioterapia é o uso de materiais de leitura selecionados como adjuvantes terapêuticos em medicina e psiquiatria, oportuno como orientação para soluções de problemas pessoais por meio da leitura dirigida.

Um dos primeiros a usar o termo foi Samuel McChord Crothers no artigo A Literary Clinic, publicado no início do século XX, o qual apontou a biblioterapia como uma nova ciência. Apesar de Crothers ter sido um dos primeiros a mencionar o termo, nota-se, no decorrer da história, a vasta quantidade de literatura dedicada à biblioterapia, pois muito antes do termo começar a ser usado, houve especulação, estudo e discussão sobre o uso da leitura no tratamento de enfermidade (TEWS, 1962). Contudo, o nome de Crothers para os estudos biblioterapêuticos segue com relevância, não só pela adoção da palavra, mas por marcar uma abertura promissora para as discussões sobre as concepções porvindouras.

Um exemplo prático dessas discussões está na concepção da biblioterapia mencionada pela norte-americana Caroline Shrodes, que, ao defender sua tese *Bibliotheray: a theoretical and clinica-experimental study* em 1949, formulou o conceito de biblioterapia como um processo de interação entre o leitor e a literatura imaginativa, no qual, em contato com a literatura, as emoções de um leitor podem ser liberadas para um uso consciente e produtivo. A tese de Shrodes possui mérito por ser reputada como um estudo experimental pioneiro na área e, ainda, por desenvolver um trabalho de investigação e detalhamento da aplicação da biblioterapia de forma bastante perspicaz, tanto que é consentida como autoridade sobre o assunto por diversos autores.

A brasileira Clarice Caldin, a qual faremos menção teórica constante, é uma dessas autoras, que, inclusive, formula seus estudos na tese de Shrodes e define a biblioterapia como leitura dirigida e discussão em grupo que favorece a interação entre as pessoas, levando-as a expressarem seus sentimentos: os receios, as angústias e os anseios. Sob essa formulação, a autora destaca que a biblioterapia possui duas formas de intervenção distintas: a forma clínica ou a realizada com pessoas sem patologia alguma, ou seja, como forma preventiva e visando algo mais do que uma cura. Dessa forma, nas interações do processo biblioterapêutico, as pessoas não estão mais solitárias para resolver seus problemas, pois é feito um compartilhamento com seus semelhantes através da troca de experiências e valores (CALDIN, 2001, p. 36).

MÉTODO E COMPONENTES BIBLIOTERAPÊUTICOS

Caldin (2001) ainda nos apresenta, de forma cognoscível, que o método da biblioterapia consiste em uma dinamização e ativação existencial por meio da dinamização e ativação da linguagem, ou seja, as palavras não são neutras e possuem a capacidade de conduzir o ser humano para além de si mesmo. Por conseguinte, através da linguagem metafórica podemos nos tornar outros, livres nos pensamentos e nas ações. A terapia, nesse caso, ocorre através do próprio texto, sujeito a diferentes interpretações por pessoas diferentes, assim, o texto desempenha o papel de terapeuta, e além da leitura, os diálogos, gestos e encontros contribuem também nesse processo terapêutico (CALDIN, 2001, p. 36-42). Tal método, nas considerações de Caldin, pode ser constituído pelos seguintes componentes biblioterapêuticos: a catarse, o humor, a identificação, a introjeção, a projeção e a introspecção.

Sobre a *catarse*, a autora enfatiza que as palavras são o instrumento essencial do tratamento do espírito, pois elas convencem, emocionam e influenciam; e diante disso, o sentido da catarse aristotélica pode ser relacionado ao método biblioterapêutico, sendo possível substituir o teatro pelos textos literários, visto que os mesmos também provocam emoções e paixões. Isto é, a leitura pode ter uma função catártica, pois a catarse pode ser entendida como uma pacificação das emoções.

O componente do *humor* é apresentado como uma forma pela qual o leitor pode se proteger da dor, Caldin (2001, p.38) fundamenta esse componente com as concepções de Sigmund Freud, o qual relaciona o humor como uma rebelião do ego contra as circunstâncias adversas: é a ação do superego agindo sobre o ego para protegê-lo contra a dor.

Também fundamentado na teoria freudiana do desenvolvimento da personalidade, a autora destaca o componente da *identificação* e diz que ela começa cedo na nossa vida, por exemplo: as crianças se identificam com os pais e com pessoas que admiram. Na leitura, isso também é possível, um leitor pode enxergar a si no texto através de alguma situação, podendo até colocar-se no lugar do personagem.

A *introjeção* e a *projeção* estão estreitamente relacionadas com a identificação. De acordo com Caldin (2001, p.39), o primeiro é um processo no qual o indivíduo interioriza os aspectos desejáveis dos personagens da ficção, já o segundo é a transferência aos outros de nossas ideias, sentimentos, intenções, expectativas e desejos.

O último componente, a *introspecção*, é visto no processo que um leitor pode aplicar em sua vida o que foi lido e entendido, a leitura, ao favorecer esse componente, leva o indivíduo a refletir sobre os seus sentimentos, o que é terapêutico, pois sempre desponta a possibilidade de mudança comportamental (CALDIN, 2001, p. 39).

BIBLIOTERAPIA NA PRÁTICA

Vimos, através das acepções acima, que a leitura colocada em prática pode impactar positivamente um leitor, sobretudo em seu desenvolvimento emocional. Assim, a leitura

alcança uma capacidade de ser um instrumento para tratamento terapêutico que pode auxiliar na resolução de problemas, no alívio de dores e até mesmo na reflexão pessoal. Vista como uma atividade interdisciplinar, a biblioterapia pode ser utilizada de várias formas e abordada em instituições/grupos com os mais diversos objetivos, promovendo, a partir da leitura, um processo de terapia da mente.

Destaco, a nível de exemplificação, o estudo no âmbito hospitalar de Benedetti (2008), o qual mostrou a importância da Biblioterapia no processo de tratamento de pacientes adultos internados no Setor de Hematologia do Hospital Nossa Senhora da Conceição, localizado em Porto Alegre/RS. A partir de entrevistas e observações na unidade hospitalar, a autora demonstra que a prática de leitura pode funcionar como uma estratégia para alcançar uma qualidade no atendimento e uma internação mais humanizada para os pacientes. Bernardino, Elliot e Rolim (2012), em outro estudo destaque, também discutem sobre a função humanizadora da biblioterapia nos hospitais e, a partir de um relato de experiência, demonstram como as leituras em grupos e individuais conseguem humanizar o tratamento de crianças com câncer hospitalizadas ao serem colocadas frente à leitura de histórias com propósitos terapêuticos. O estudo evidenciou que a leitura apaziguava as emoções resultantes da doença e conduziam os pacientes a estados de espíritos suscetíveis ao tratamento.

Apesar do termo biblioterapia fazer menção ao uso da leitura como uma forma de tratamento de enfermidade, não se restringe, necessariamente, ao âmbito hospitalar. Almeida (2012), por exemplo, discutiu em sua dissertação a utilização da Biblioterapia nas bibliotecas escolares, e com o objetivo de apoiar as crianças com suas perturbações físicas e emocionais, buscou criar um modelo de aplicação da biblioterapia nesse contexto. Também contemplando o ambiente escolar, destaca-se o estudo de Teixeira (2004), que mostrou as atividades realizadas no projeto de extensão “Histórias na creche”, promovido pelo núcleo da Hora do conto da Faculdade de Biblioteconomia e Comunicação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Nesse estudo, foi analisada a creche Amigo Germano de Porto Alegre/RS, na qual verificou-se que a contação de histórias se caracterizava como um processo biblioterapêutico, pois ajudava no equilíbrio emocional das crianças com necessidades financeiras, afetivas e especiais.

Leite (2017), focando no público da terceira idade, realizou uma pesquisa no Lar da Providência Carneiro da Cunha, em João Pessoa/PB. O estudo enfatiza a relevância da biblioterapia para os idosos, principalmente no que tange a expectativa de vida e o isolamento social. No estudo, é apontado que as atividades biblioterapêuticas realizadas no Lar da Providência, estão diretamente relacionadas às propostas de inclusão e ressocialização dos idosos participantes dos projetos sociais desenvolvidos na instituição, uma vez que as informações mediadas pela leitura compõem um saber que leva à autonomia, à resiliência e ao empoderamento.

A biblioterapia também pode ser aplicada com o propósito de socialização do público presidiário, é o que discute Trindade (2009), que através de um estudo de caso sobre a

Biblioteca do Centro de Internamento e Reeducação do Complexo Penitenciário da Papuda do Distrito Federal, demonstrou o uso da biblioterapia nos ambientes prisionais como técnica de mudança de comportamento, educação e reabilitação social; e que a leitura terapêutica não traz consigo apenas o sentido curativo, mas também o aspecto preventivo.

Recentemente, diante da pandemia causada pelo vírus *Covid-19*, a biblioterapia surge também como um meio de pacificação das emoções frente às inquietações psicológicas influenciadas pelo isolamento social, alguns artigos, como o de Ribeiro e Luck (2020), analisam a biblioterapia como uma alternativa para proporcionar um afastamento momentâneo e necessário da realidade, aliviando assim, os sentimentos opressivos que ela gera. Esse estudo, especificamente, foca no âmbito educacional universitário e discutiu a viabilidade dos métodos biblioterapêuticos para ajudar a manter a saúde mental dos pesquisadores, docentes e discentes, a fim de auxiliar a manter a união mesmo com a distância física.

Verifica-se, por meio desses estudos, que a biblioterapia interage com outras áreas do conhecimento e torna possível sua aplicação em diversos contextos e instituições, o que a possibilita, consequentemente, alcançar as mais variadas funções. Diante disso, trataremos na continuidade deste escrito sobre uma instituição que ecoa possibilidades para a atuação da biblioterapia e que, mesmo aplicando métodos biblioterapêuticos de forma inconsciente, no sentido teórico/metodológico, se torna exemplo de êxito da utilização da leitura como adjuvante terapêutico.

A BIBLIOTECA COMUNITÁRIA DO BAIRRO DAS MALVINAS

Localizada no Mercado Público das Malvinas, bairro periférico e o mais populoso da cidade de Campina Grande, a biblioteca comunitária possui diversos projetos que são desenvolvidos e mantidos pela ASSORAC (Associação Raízes da Cultura), organização não governamental que desde 2012 valoriza a cultura regional principalmente através da literatura. O espaço, que já soma um total de mais de 20.000 livros, além de fornecer acesso às obras, também possibilita aos frequentadores diversas apresentações e exposições de projetos culturais através de um palco literário contido no ambiente.



Fig. 1: Palco literário

Fonte: Arquivos da ASSORAC



Fig. 2: Parte do acervo de livros

Fonte: Arquivos da ASSORAC

BENEFÍCIOS E INFLUÊNCIAS DO AMBIENTE

Com o intuito de expandir a noção sobre os benefícios e as influências que a biblioteca desempenha no bairro das Malvinas, destacaremos na continuidade do escrito uma breve entrevista[1] realizada com Aziel Lima, o qual, além de expor informações pertinentes sobre a importância do mantimento do local, evidenciou o impacto positivo que a biblioteca desempenha sobre as pessoas envolvidas.

Inicialmente, foi perguntado quais os projetos desenvolvidos pela biblioteca comunitária. Como resposta, Aziel Lima destacou que a biblioteca é um dos projetos da ASSORAC e que não se resume a um espaço de livros, mas sim um ambiente que também contempla rodas de leituras e palestras, que promove encontros com psicólogos, assistentes sociais, juízes e promotores. Segundo o organizador, alguns projetos desenvolvidos no local buscam alianças com escolas públicas/privadas, universidades e até mesmo intercambistas; o que acaba proporcionando aos alunos, professores e moradores da região a oportunidade de leituras, debates e conscientização sobre a valorização da biblioteca comunitária e o desenvolvimento social.

Buscando entender melhor esse impacto que a biblioteca comunitária desempenha nas pessoas, foram realizadas duas perguntas que procuravam relacionar o contato entre a literatura e o lado emocional do leitor. Dessa forma, foi questionado se as pessoas, em contato com a biblioteca, costumavam relatar ou demonstrar algum problema social, familiar ou de cunho pessoal; assim como, se já enxergaram uma oportunidade de mudança de vida através do contato com a biblioteca comunitária.

Como resposta, Aziel Lima informou que os frequentadores do ambiente buscam conversar e dialogar, principalmente, nas rodas de leituras, onde todos começam a compartilhar experiências e relatos, assim, problemas pessoais são expostos e debatidos com o intuito de buscar auxílio para a resolução dessas questões. O organizador ainda destacou que as pessoas da comunidade realizam produções literárias e, através da expressão no processo de escrita, conseguem desabafar e enxergar novos caminhos para suas angústias. Essas atividades proporcionam espaços para que as vozes dos moradores da comunidade sejam ouvidas, e o diálogo, resultante, acaba estruturando a confiança dessas pessoas com o próprio ambiente, que o enxergam como um meio de transformação.

Na última pergunta, buscou-se saber se a biblioteca tinha algum direcionamento ou preferência de livros para o acervo. Como resposta, Aziel Lima deixou claro que a biblioteca recebe todas as categorias de livros, sejam literários ou didáticos, pois para a comunidade tudo é novidade, qualquer livro acaba servindo para alguém. Sobre a questão do direcionamento de livros, informou que é algo livre, cada pessoa faz a sua escolha de livro para ler na biblioteca ou levar para casa, escolhendo o que se identifica.

É evidente, através da entrevista com o coordenador, que além de beneficiar moradores

1 A entrevista encontra-se transcrita no Apêndice “A” no final do trabalho.

do bairro, a biblioteca comunitária desenvolve projetos que buscam incluir a sociedade em sua totalidade, visando envolver as pessoas acerca da diversidade literária e cultural da região. Consequentemente, o projeto possibilita desenvolvimento cognitivo, mas sobretudo emocional, pois através do acesso à leitura e à cultura consegue oportunizar transformações nas vidas dos frequentadores do acervo. Destarte, a biblioteca comunitária das Malvinas mostra que é um ambiente não somente favorável ao uso da biblioterapia, mas que já utiliza, mesmo inconsciente, métodos biblioterapêuticos que auxiliam na resolução de problemas de muitas pessoas da comunidade. As leituras dos textos, as rodas de conversas e os debates reflexivos realizados no local constroem, significantemente, uma atmosfera terapêutica.

MÉTODOS BIBLIOTERAPÊUTICOS OBSERVADOS NA BIBLIOTECA

A biblioterapia, de modo geral, é um processo de leitura dirigida e discussão em grupo que favorece a interação entre as pessoas, a consequência disso, além de colocar a linguagem em movimento, possibilita que as pessoas envolvidas expressem seus sentimentos (CALDIN, 2001, p.36). Tal processo é explícito na biblioteca comunitária das Malvinas, visto que o direcionamento da escolha dos livros é feito em conjunto e visa o debate e reflexão que são desenvolvidos posteriormente à leitura. Durante os debates das obras, os envolvidos, normalmente, se expressam expondo os seus anseios e angústias, o que possibilita uma forma de desabafo e de mudança.

Consequentemente, é possível notar as pessoas utilizando o ambiente com um intuito catártico, as quais, por intermédio da leitura, conseguem desenvolver uma espécie de pacificação das emoções. Como exemplo desse processo catártico, Aziel Lima informou que muitas pessoas da comunidade já relataram casos pessoais que envolvem vícios de narcóticos ou problemas psicológicos, e que, nas rodas de leituras da biblioteca, conseguem mitigar as emoções e enxergar alternativas para a solução de tais problemas.

Além do componente da catarse, nota-se também que os frequentadores do ambiente utilizam o humor como uma forma de proteção de sentimentos adversos. Uma tipologia textual que é destaque nesse aspecto na biblioteca é a literatura de cordel[2], que mais do que fornecer um forte contato cultural, serve de alívio cômico em diversas situações. Esse processo de alívio emocional, a partir do humor, funciona também como terapia mental.

O processo de leitura e os debates subsequentes no ambiente também ecoam o uso de componentes como a identificação, a introjeção, a projeção e a introspecção. Aziel Lima relatou que muitas pessoas na biblioteca comunitária debatem sobre o texto e sobre os personagens e, concomitantemente, aplicam suas interpretações e espelham suas experiências pessoais. Dessa maneira, os indivíduos, inicialmente, partem da identificação por enxergar a si no texto a partir de situações descritas ou dos personagens. No mesmo

2 A literatura de cordel é majoritariamente conhecida na região norte e nordeste do Brasil, o seu texto possui uma escrita com métrica fixa e rimas, apresentado em pequenos livros com capa de xilografia. A linguagem abordada é a popular, a qual retrata temas do cotidiano, tratando-se de uma tradição literária de cunho regional.

processo, os leitores, por interiorizarem aspectos desejáveis desses personagens da ficção, retratam o uso da introjeção. Já a projeção, que também pode ser verificada diante dos relatos, é representada quando os leitores transferem sentimentos, desejos e ideias para outros; nas rodas de leitura, os leitores, a partir da discussão do texto, falam das suas emoções através dos personagens, que são transformados nesse "outro", tornando-se uma forma de retirar a carga emocional de si e possibilitando conforto para expor determinados sentimentos. Os debates realizados nas rodas de leituras ainda alimentam reflexões que aconselham e ajudam os indivíduos na comunidade; consequentemente, um leitor aplica em sua vida o que foi compreendido durante a leitura, isso aponta ao componente da introspecção, pois ajuda o leitor a refletir sobre o que sente ou pensa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As leituras e discussões desenvolvidas na biblioteca comunitária das Malvinas resultam em tratamentos emocionais significativos que alcançam o nível intelectual, social, emocional e comportamental das pessoas em contato com o ambiente. A terapia observada, que ocorre pelo próprio texto, assim como pela reflexão resultante dos debates realizados no acervo, denuncia um ambiente que exerce um papel primordial não somente em um bairro periférico, mas em toda a cidade. É um local que auxilia pessoas da comunidade e que serve de inspiração para outras iniciativas que também queiram, a partir do contato com os livros, aplicar a leitura como um meio de transformação quando ressignificada em um remédio para a mente; ou seja, aplicar a biblioterapia.

Nota-se, ainda, que o ambiente possibilita a atuação de uma "biblioterapia do desenvolvimento" (Ver RUBIN, 1978), pois objetiva o desenvolvimento dos indivíduos para que otimizem as suas potencialidades emocionais, sociais e intelectuais e avaliem suas situações através das atividades desenvolvidas. Nesse tipo de biblioterapia, variados técnicos podem mediar (bibliotecários, assistentes sociais, professores e educadores), pois na biblioterapia do desenvolvimento, como foi possível constatar, considera-se que o livro faz o próprio tratamento terapêutico.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. O. R. G. F. **A utilização da biblioterapia em contexto de biblioteca escolar no apoio a crianças com perturbações físicas e emocionais**: criação de um modelo aplicacional, 2012. Dissertação de mestrado, Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, Lisboa, Portugal. 210f. 2012.

ASSORAC CG. **Programa Jovem Repórter**: Bibliotecas Comunitárias - Campina Fm. Youtube. *Disponível em:* <https://www.youtube.com/watch?v=0bqv6YUQzLA&t=55s>*. Acesso em: 06 de jun. 2021.*

ASSORAC CG. **Associação Raizes da Cultura***. Blog. Disponível em: <https://raizesdaculturapb.blogspot.com/ >. Acesso em: 06 de jun. 2021.*

BENEDETTI, L. B. **Biblioterapia para Pacientes Adultos Internados em uma Unidade Hospitalar**: uma proposta de humanização. Porto Alegre, 2008. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Informação Científica e Tecnológica em Saúde) – Parceria da Fundação Oswaldo Cruz com o Grupo Hospitalar Conceição, Porto Alegre, 2008.

BERNARDINO, M. C. R.; ELLIOT, A. G.; ROLIM, N. M. L. **Biblioterapia com crianças com câncer**. Informação & Informação, Londrina, v. 17, n. 3, p. 198-210, 2012.

CALDIN, C. F. **A leitura como função terapêutica**: biblioterapia. Encontros Bibli, Florianópolis, n.12, dez. 2001.

CROTHERS, S. M. **A Literary Clinic**. Atlantic Monthly, 118:291-301, 1916.

JORNAL DA PARAIBA, **Bibliotecas comunitárias levam conhecimento a crianças de bairros periféricos**. Youtube. *Disponível em:* <https://www.youtube.com/watch?v=WgRTbYoMIwM>*. Acesso em: 05 de jun. 2021.*

JORNAL DA PARAÍBA. **Projeto voluntário está mudando a rotina de crianças carentes**. Globoplay. *Disponível em:* < https://globoplay.globo.com/v/5445894/>*. Acesso em: 05 de jun. 2021.*

LEITE, R. C. **Biblioterapia para idosos***: conexões entre fatos e experiências passadas. 2017.* Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Biblioteconomia) – Centro de Ciência Sociais Aplicadas. Universidade Federal da Paraíba, *João Pessoa/PB, 2017.*

RIBEIRO, N. C. R. R.; LÜCK, E. H. **Biblioterapia**: a leitura como adjuvante na manutenção da saúde mental em tempos de COVID-19. REBECIN, São Paulo, v. 7, número especial, p. 24-53, 2020.

RUBIN, R. J. **Using Bibliotherapy**: a guide to theory and practice. Phoenix: Oryx Press, 1978.

SHRODES, C. **Bibliotherapy**: a theoretical and clinical-experimental study. 1949. 344 f. Dissertation (Doctor of Philosophy in Education) – University of California, Berkeley, 1949.

TEIXEIRA, P. R. N. **O papel da contação de histórias como biblioterapia**: a experiência do projeto histórias na creche do núcleo da hora do conto – Fabico/UFRGS na creche da Instituição Amigo Germano (trabalho de conclusão de curso). Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul; 2004.

TRINDADE, L. L. **Biblioterapia e as bibliotecas de estabelecimentos prisionais**: conceitos, objetivos e atribuições. 2009. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Biblioteconomia) – Departamento de Ciência da Informação e Documentação, Universidade de Brasília, Brasília-DF, 2009.

TEWS, R. M. **Bibliotherapy**. Library Trends, Vol. 11, No. 2, 1962.

WEBSTER'S THIRD NEW INTERNATIONAL DICTIONARY. **Britannica**, V. I e II. Chicago, 1961.

APÊNDICE A – ENTREVISTA TRANSCRITA FORNECIDA POR AZIEL LIMA, PRESIDENTE DA ASSOCIAÇÃO RAIZES DA CULTURA

1. Quais os projetos desenvolvidos pela biblioteca comunitária?

Resposta: A biblioteca comunitária das Malvinas faz parte da ASSORAC, Associação Raízes da Cultura, então, a biblioteca é um dos projetos da ASSORAC. Porém, como a biblioteca não foi montada para ser apenas um espaço de livros e sim um tripé social, a gente tem rodas de leituras, encontros com psicólogos, palestras com assistentes sociais, com juízes, promotores, intercâmbios de pessoas que vem de outros países para levar a nossa cultura e trazer a deles. Enfim, a biblioteca se tornou um espaço muito importante para a nossa comunidade nessa questão educacional e cultural, socializando o conhecimento com as pessoas.

2. As pessoas na biblioteca costumam relatar ou demonstrar algum tipo de problema social, familiar ou de cunho pessoal? Já receberam algum relato de alguma pessoa que enxergou através da biblioteca comunitária uma oportunidade de mudança de vida?

Resposta: As pessoas que buscam a biblioteca sempre procuram dialogar com a gente, termina sendo um espaço de acompanhamento, de socialização no geral, pois através das rodas de leituras vamos nos conhecendo, a gente passa a entender a situação um do outro, passa a segurar a mão do outro, e muitas vezes escutamos relatos e testemunhos de pessoas que estão com depressão, e começa a pegar em um livro e pensar em um futuro melhor, começa a escrever o seu próprio trabalho, sua própria poesia, seu próprio texto. Escutamos relatos de pessoas que estão envolvidas com álcool e (a partir da leitura) começa a ter uma percepção melhor, a buscar um tratamento, começa a enxergar uma ponte nova para novos caminhos e novos passos. Esse diálogo é muito importante, pois as pessoas passam a confiar no projeto, trazendo assim o seu desabafar natural, procurando ajuda e construindo conosco, as pessoas quando são ajudadas elas passam também a ajudar outras pessoas.

3. Os livros da biblioteca são doações, mas existe algum direcionamento ou preferência de livros por parte da coordenação?

Resposta: Todos os livros da biblioteca são frutos de doações, da comunidade e de toda pessoa de Campina Grande que se sensibiliza com a causa e doa seus livros. A gente recebe todos os tipos de livros, ou seja, os didáticos, paradidáticos, literatura. Na comunidade tudo é novidade, o livro é uma busca e fonte inesgotável de conhecimento, termina qualquer livro servindo para alguém. Nessa questão geral do que é mais buscado, temos as literaturas infantis, assim como a literatura brasileira.

EDUCAÇÃO CTS E A BNCC NO CONTEXTO DE CIÊNCIAS DA NATUREZA STS EDUCATION AND BNCC IN THE NATURAL SCIENCES CONTEXT

Data de aceite: 02/01/2023

Jorge Raimundo da Trindade Souza
Universidade Federal do Para (UFPA)

Deusivaldo Aguiar Santos
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão (IFMA)

George Anderson Macedo Castro
Universidade Federal do Para (UFPA)

Ricardo Haroldo de Carvalho
Universidade Federal do Para (UFPA)

Heloisa Glins Santos
Universidade Federal do Para (UFPA)

Katherine Soares Morais
Universidade Federal do Para (UFPA)

Maria Wenny Silva Franco

William Cristiano Figueredo

Carine Beatriz Corrêa Maciel

Renato Moraes da Silva
Universidade Federal do Para (UFPA)

Este artigo é a sequência de um estudo que teve resultados preliminares apresentados no XIII ENPEC, em 2021.

RESUMO: A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento de caráter normativo que define o conjunto de aprendizagens da Educação Básica, possibilita largo espectro de discussões sobre questões controversas, complexas e atuais de interesse da sociedade. O objetivo deste estudo foi o de avaliar sentidos presentes no texto da BNCC e verificar a possibilidade de abordagem na área das Ciências da Natureza, na perspectiva de uma formação cidadã e integral, considerando as concepções das relações entre Ciência, Tecnologia e Sociedade (CTS). Para isso foi realizada uma análise teórica sobre o texto referente a área de Ciências da Natureza (CN) da BNCC. Os resultados apontam vários contextos inseridos na base onde é possível desenvolver reflexões sobre o tema. Por exemplo, a presença de competências que objetivam a promoção de direitos humanos, da consciência socioambiental e do consumo responsável, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta. Assim, a BNCC admite que a educação deve estabelecer valores e ações que favoreçam a formação para a cidadania. Na seção relativa à área de CN o texto alerta para o desequilíbrio

ambiental que o desenvolvimento científico e tecnológico irracional pode produzir. O debate e a tomada de posição sobre essa questão sociocientífica justificam a presença de conhecimentos relativos à CN na formação integral dos alunos. Conclui-se, portanto que a BNCC proporciona diversas possibilidades de abordagem de questões associadas a educação CTS na área de Ciências da Natureza da BNCC.
PALAVRAS-CHAVE: CTS, BNCC, Ensino de Ciências, Ciências da Natureza.

ABSTRACT: The National Common Curricular Base (BNCC) allows discussions on controversial and current issues of interest to society. The objective of this study was to evaluate meanings present in the text of the BNCC of Elementary Education and to verify the possibility of approaching in the area of Natural Sciences (CN), in the sense of integral citizen formation, considering conceptions of the relations between Science, Technology and Society (STS). A theoretical analysis was carried out on the text referring to the BNCC's CN area. The results point to contexts inserted in the base where it is possible to develop reflections on the theme. Debates and the taking of a position on socio- scientific issues justify the presence of knowledge related to CN in integral training. It is concluded that the BNCC provides several possibilities for addressing issues associated with STS education in the NC area of the BNCC.
KEYWORDS: STS, BNCC, Science Teaching, Natural Sciences.

INTRODUÇÃO

Atualmente vivemos em uma sociedade estabelecida com base no desenvolvimento científico e tecnológico que influencia a organização e o modo de viver das pessoas. É possível reconhecer a presença de ciências como Química, Física e Biologia em vários setores da sociedade e em diversos processos de transformação que permitem a manutenção da organização social. No entanto, algumas destas ações podem produzir desdobramentos negativos para o meio ambiente e para a saúde das pessoas. Assim, é necessário o estudo destes componentes curriculares que compõem a área de Ciências da Natureza, pois o domínio destes conhecimentos capacita os estudantes no sentido de argumentar e adotar posições em relação as questões de interesse da sociedade que envolvam o conhecimento científico- tecnológico. Para isso, os currículos da educação básica e os dos cursos de formação de professores vem sendo norteados pelo desenvolvimento de habilidades e competências que possibilitam discutir os impactos da utilização da ciência e da tecnologia para as relações sociais.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento de caráter normativo que define o conjunto de aprendizagens essenciais da Educação Básica, possibilita largo espectro de discussões sobre questões controversas, complexas e atuais de interesse da sociedade. Surge, assim, uma preocupação quanto a aplicação da educação CTS nas reformas curriculares das escolas de educação básica do Brasil, em particular no Ensino Fundamental, etapa da Educação Básica onde o conhecimento científico começa a ser apresentado de forma sistemática aos alunos. O texto da BNCC assume um compromisso

com a educação integral. Para isso estabelece competências que possibilitam o educando de:

> Atuar com discernimento e responsabilidade nos contextos das culturas digitais, aplicar conhecimentos para resolver problemas, ter autonomia para tomar decisões, ser proativo para identificar os dados de uma situação e buscar soluções, conviver e aprender com as diferenças e as diversidades. Nesse contexto, a BNCC afirma, de maneira explícita, o seu compromisso com a educação integral. Reconhece, assim, que a Educação Básica deve visar à formação e ao desenvolvimento humano global, o que implica compreender a complexidade e a não linearidade desse desenvolvimento, rompendo com visões reducionistas que privilegiam ou a dimensão intelectual (cognitiva) ou a dimensão afetiva. (BRASIL, 2018, p. 13).

Diante do exposto, o objetivo deste estudo foi o de avaliar sentidos presentes no texto da BNCC e verificar a possibilidade de abordagem na área das Ciências da Natureza, na intenção de uma formação cidadã e integral, considerando as concepções das relações entre Ciência, Tecnologia e Sociedade (CTS).

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O documento indica que os sistemas de ensino devem contemplar nos currículos propostas pedagógicas com enfoque em temas contemporâneos, "que afetam a vida humana em escala local, regional e global", como a questão dos problemas ambientais, consumismo, e desenvolvimento científico e tecnológico com as suas consequências para a sociedade e o meio ambiente, (BRASIL, 2018, p. 19). Nessa perspectiva, a BNCC assume o enfoque claro no desenvolvimento de competências e habilidades. Sendo assim,

> a BNCC indica que as decisões pedagógicas devem estar orientadas para o desenvolvimento de competências. Por meio da indicação clara do que os alunos devem "saber" (considerando a constituição de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores) e, sobretudo, do que devem "saber fazer" (considerando a mobilização desses conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho), a explicitação das competências oferece referências para o fortalecimento de ações que assegurem as aprendizagens essenciais definidas na BNCC (BRASIL, 2018, p. 13).

Nesse sentido, as competências – e consequentemente as habilidades que delas decorrem – não podem ser encaradas como algo exterior ao indivíduo, centradas apenas na ação docente. Pelo contrário, estão relacionadas ao desenvolvimento cognitivo do sujeito expresso por meio da sua capacidade de estabelecer relações e mobilizar conhecimento frente a situações-problema. (CASTRO *et al* 2020).

Essa orientação curricular trazida pela BNCC, tendo como foco o desenvolvimento nos alunos de competências e habilidades que lhe permitam enfrentar situações-problema que envolvam as (inter)relações entre ciência, tecnologia e sociedade, parecem estar de

acordo com os propósitos da Educação CTS, que para Strieder (2012, p.266), em uma perspectiva Freireana, tem a ver com o desenvolvimento de:

> (i) percepções entre o conhecimento científico escolar e o contexto do aluno; (ii) questionamentos sobre situações que envolvem aspectos de ciência, tecnologia e/ou sociedade e, (iii) compromisso social diante de problemas ainda não estabelecidos e que envolvem aspectos de ciência, tecnologia e sociedade. O que caracteriza cada propósito no âmbito CTS, além de questões associadas à Educação e ao Ensino de Ciências, são visões de Racionalidade Científica, Desenvolvimento Tecnológico e Participação Social.

Para Bazzo et al. (2003, p. 125) os estudos CTS, ou estudos sociais da ciência e tecnologia, espelham no âmbito acadêmico e educativo o desenvolvimento científico e tecnológico e as suas associações com a sociedade. A educação CTS almeja a compreensão da dimensão social da ciência e da tecnologia, do aspecto dos seus antecedentes sociais, assim como de suas implicações para o ambiente e para a sociedade, ou seja, "tanto no que diz respeito aos fatores de natureza social, política ou econômica que modulam a mudança científico-tecnológica, como pelo que concerne às repercussões éticas, ambientais ou culturais dessa mudança."

Na perspectiva da educação CTS um dos principais objetivos do ensino de ciências é a formação cidadã, que segundo Santos e Mortimer (2001) é a preparação dos aprendizes para serem agentes do controle social do desenvolvimento da ciência.

A educação CTS para formar cidadão é correspondente a formar para a participação efetiva na sociedade tecnológica, é formar para compreender, avaliar e tomar decisão referente a diversos problemas sociais e aplicações tecnológicas, para isso é fundamental que o estudante adquira conhecimentos básicos relacionados não somente ao campo cientifico, mas também ao meio social e outras áreas afins à problemática em estudo (SANTOS 1992).

Para Strieder (2012, p. 176), a educação CTS que é sugerida por educadores no sentido da formação cidadã, compreende que esta educação perpassa pela reflexão de ciência e tecnologia e seus reflexos no contexto social e que os parâmetros que espelham a relação entre a Ciência, Tecnologia e Sociedade pensadas no contexto do Ensino de Ciências são: "Racionalidade Científica, Desenvolvimento Tecnológico e Participação Social". Strieder (2012) entende que esse contexto de participação social, na perspectiva do desenvolvimento de compromissos sociais, requer a inclusão de competências para que a sociedade possa enfrentar situações concretas, podendo realizar reflexões críticas de contextos reais.

> Isso está associado à busca por encaminhamentos para problemas reais que afligem a sociedade com a qual a escola se encontra; envolve, assim, ações concretas de intervenção na realidade. Implica, por exemplo, discutir limitações do conhecimento científico para compreender e resolver problemas sociais; enfatizar a importância de a sociedade almejar outro modelo de desenvolvimento, que busque satisfazer as necessidades básicas de uma

determinada população e não somente gerar lucro econômico; e, buscar uma cultura de participação no âmbito das políticas públicas, na definição de objetivos, meios para alcançá-los e maneiras de controlar sua implementação (STRIEDER et al., 2016, p. 89).

Por sua vez, Linsingen (2007, p.13) propõe que educar na perspectiva CTS significa possibilitar uma formação que visa à inserção social de pessoas, tornando as aptas para participar e tomar decisões conscientes diante de questões que abrangem a ciência e tecnologia; com outras palavras "é favorecer um ensino de/sobre ciência e tecnologia que vise à formação de indivíduos com a perspectiva de se tornarem cônscios de seus papéis como participantes ativos da transformação da sociedade em que vivem".

É necessário desenvolver a concepção de que educar para possibilitar um estudante participativo na sociedade em que vive, preparado para a tomada de decisões em contextos reais é diferente da preparação que o aluno recebe para resolver problemas escolares de pouco significado para a sua vida. Santos e Schnetzler (2010, p. 74) enfatizam que geralmente o objetivo mais frequente apontado por pesquisadores, em relação à formação para a cidadania, consiste no desenvolvimento da capacidade de tomada de decisão que está "relacionada à solução de problemas da vida real que envolvem aspectos sociais, tecnológicos, econômicos e políticos, o que significa preparar o indivíduo para participar ativamente na sociedade democrática". Em relação a este aspecto, os autores (p. 75-76) apresentam as diferenças que existem entre a solução de um problema escolar e a tomada de decisão perante a vida real, exemplificadas no Quadro 1.

Solução de problema escolar	Tomada de decisão de problema davida real
1- Definição completa do problema.	1- Definição imperfeita do problema.
2- Resultado esperado.	2- Alternativas múltiplas.
3- Foco disciplinar.	3- Multidisciplinar.
4- Certo / Errado.	4- Custos / Benefícios.
5- Julgamento imediato.	5- Julgamento posterior.
6- Conhecimento dirigido.	6- Conhecimento construído.
7- Algoritimos.	7- Descoberta.

Quadro 1 – Comparação entre a solução de problema escolar e a tomada de decisão diante de problemas da vida real

Fonte: Santos e Schnetzler (2010, p. 76).

O Quadro 1 apresenta situações antagônicas em que, no primeiro contexto (solução de problema escolar), predomina a informação objetiva e no segundo contexto (tomada de decisão de problema da vida real) prevalece a análise subjetiva. Tratando do ensino da Química, no sentido do enfoque CTS, para Santos e Schnetzler (2010, p. 101),

[...] o objetivo central do ensino de Química para formar o cidadão é preparar

> o indivíduo para que ele compreenda e faça uso das informações químicas necessárias para a sua participação na sociedade tecnológica em que vive. Neste sentido, o ensino levaria o aluno a compreender os fenômenos químicos mais diretamente ligados à sua vida cotidiana, a saber manipular as substâncias com as devidas precauções, a interpretar as informações químicas transmitidas pelos meios de comunicação, a compreender e avaliar as aplicações e implicações tecnológicas, a tomar decisões diante dos problemas sociais relativos à Química.

Antes da aprovação da BNCC em 2018, Strieder et al. (2016, p. 88) consideraram ser oportuno investigar a ocorrência de recomendações sobre a educação CTS nos documentos oficiais da educação brasileira, principalmente em relação da presença de “concepções ingênuas que possam deturpar os objetivos de uma educação CTS crítica.”

> A análise dos documentos oficiais brasileiros para o ensino médio, publicados a partir da década de 1990, indica que há uma proposição curricular que aponta para a abordagem CTS. Em todos os documentos analisados encontramos sinalizações da educação CTS, seja por meio de menções às inter-relações CTS e/ou via discussões relacionadas à cidadania, aos objetivos formativos da área de CN, à abordagem de ASC, QSC, interdisciplinaridade, contextualização, temas, participação social, humanização das ciências etc. (STRIEDER et al., 2016, p. 100).

Strieder et al. (2016, p. 100), advertem que estes documentos são incompletos em relação a abordagem CTS, pois “alguns conceitos, como os de cidadania, interdisciplinaridade, contextualização e abordagem de temas,” podem possibilitar interpretações diferentes, “o que pode contribuir para práticas educacionais que se afastam de uma perspectiva crítica de educação CTS”.

A concepção de educação CTS dos autores que foram citados neste artigo está em sintonia com os fundamentos pedagógicos da BNCC que tem foco no desenvolvimento de competências e tem compromisso com a educação integral definida no documento como “à construção intencional de processos educativos que promovam aprendizagens sintonizadas com as necessidades, as possibilidades e os interesses dos estudantes e, também, com os desafios da sociedade contemporânea” (BRASIL, 2018, p. 14). Assim, o compromisso com a educação integral é o reconhecimento de que a Educação Básica deve ter o foco centrado em uma formação com desenvolvimento humano global, com autonomia para a tomada de decisões em questões de interesse da sociedade, sem discriminações e preconceitos, respeitando as diversidades, visando o bem estar social.

METODOLOGIA

Para verificação do objetivo proposto foi realizada uma análise teórica sobre o texto referente a área de Ciências da Natureza (CN) da BNCC.

A pesquisa se classifica como qualitativa, de natureza teórica, com perfil de abordagem descritiva. Como instrumento de coleta de dados esta investigação valeu-

se da análise documental de sites oficiais para a seleção e organização de informações. Para apoiar a análise dos resultados, foram destacados excertos da BNCC, utilizando-se a análise interpretativa (ESTEBAN, 2010) como ferramenta metodológica.

Para a análise deste estudo foi realizado uma investigação sobre os objetivos para a educação básica estabelecidos pelo documento da BNCC, unidades temáticas, objetos de conhecimento, habilidades e competências gerais e competências específicas associadas à área de Ciências da Natureza.

Na fase preliminar da triagem, realizamos uma leitura flutuante do texto da BNCC, objetivando identificar indicadores que auxiliassem na seleção de informações de interesse da pesquisa. Em uma outra fase, realizamos uma leitura mais reflexiva para identificar grupos estruturais e fundamentos pedagógicos que possuem aproximações com a educação CTS.

O estudo realizou uma análise das competências específicas da BNCC para a área de Ciências da Natureza do Ensino Fundamental e sua relação com a educação CTS. A metodologia de análise utilizada para essa finalidade foi a Análise de Conteúdo (AC), de Laurence Bardin, constituída de unidades de análise chamadas de unidades de contexto e unidades de registro, ambas complementares e diretamente relacionadas as categorias estabelecidas (Quadro 2).

Unidades de Contexto	Habilidades, conhecimentos, atitudes e valores a serem desenvolvidos na perspectiva da educação CTS.
Unidades deRegistro	Contextualização; Interdisciplinaridade; Cidadania; Atuação crítica; Responsabilidade ética, social e/ou ambiental; e Transformação da realidade.

Quadro 2 – Unidades de contexto e de registro utilizadas na Análise de Conteúdo

Fonte: os autores

As unidades de registro escolhidas foram unidades do tipo tema. Segundo Bardin (1997, p. 106), o tema é geralmente utilizado como unidade de registo para estudar motivações de opiniões, de atitudes, de valores, de crenças, de tendências etc.

Nesta metodologia de análise a categorização se dá por meio da diferenciação e posterior reagrupamento dos elementos analisados, uma forma de reunir elementos comuns sob o mesmo título genérico. Para a Análise de Conteúdo realizada as categorias utilizadas foram adaptadas do trabalho de Strieder (2012, p. 166). No estudo a autora estabelece três propósitos para a educação CTS: Desenvolvimento de Percepções (**DP**); Desenvolvimento de Questionamentos (**DQ**); Desenvolvimento de Compromisso Social (**DCS**).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Ao analisarmos o conjunto das oito competências da BNCC, da área de Ciências da Natureza, para o Ensino Fundamental, é possível notar que elas integram um corpo único que, de acordo com a própria base, tem o objetivo de desenvolver nos alunos a capacidade de "compreender e interpretar o mundo (natural, social e tecnológico), mas também de transformá-lo com base nos aportes teóricos e processuais das ciências." Ou seja, "apreender ciência não é a finalidade última do letramento, mas, sim, o desenvolvimento da capacidade de atuação no e sobre o mundo, importante ao exercício pleno da cidadania. (BRASIL, 2018, p. 321).

Dessa forma pode-se entender que as competências, apesar de serem apresentadas separadamente, convergem dentro de perspectivas comuns, podendo as perspectivas sim serem analisadas separadamente. Assim, propomos analisar as competências nas perspectivas de três propósitos da Educação CTS estabelecidos por Strieder (2012). Os propósitos encontram-se no Quadro 3.

Desenvolvimentode Percepções (**DP**)	Uma educação científica que contribua para o **desenvolvimento de percepções** entre o conhecimento científico escolar e o contexto do aluno. Relaciona-se à construção de uma nova imagem do conhecimento científico escolar, dando ênfase tanto para questões presentes no dia-a-dia, quanto para questões científicas e tecnológicas. Nesse caso, os aspectos mais relacionados à ciência, à tecnologia e à sociedade contribuem para contextualizar o conhecimento científico a ser trabalhado, buscando uma aproximação com a vivência cotidiana do aluno.
Desenvolvimentode Questionamentos(**DQ**)	Uma educação científica que contribua para o **desenvolvimento de questionamentos** sobre situações que envolvem aspectos de ciência, tecnologia e/ou sociedade. Mais do que contextualizar o conhecimento científico escolar, pretende discutir as implicações do desenvolvimento científico-tecnológico na sociedade, busca uma compreensão sobre uma utilização responsável dos recursos naturais e aparatos tecnológicos.
Desenvolvimentode CompromissoSocial (**DCS**)	Uma educação científica que contribua para o **desenvolvimento de compromisso social** diante de problemas ainda não estabelecidos e que envolvem aspectos de ciência, tecnologia e sociedade. A intenção maior está relacionada ao desenvolvimento de competências para que a sociedade possa lidar com problemas de diferentes naturezas, tendo condições de fazer uma leitura crítica da realidade que, atualmente, está marcada por desequilíbrios sociais, políticos, éticos, culturais e ambientais.

Quadro 3 – Propósitos Fundamentais da Educação CTSA

Fonte: Strieder (2012, p. 166).

A seguir apresentamos no Quadro 4 as competências específicas de Ciências da Natureza da BNCC, do Ensino Fundamental.

Competência 1 - Compreender as Ciências da Natureza como empreendimento humano, e o conhecimento científico como provisório, cultural e histórico.
Competência 2 - Compreender conceitos fundamentais e estruturas explicativas das Ciências da Natureza, bem como dominar processos, práticas e procedimentos da investigação científica, de modo a sentir segurança no debate de questões científicas, tecnológicas, socioambientais e do mundo do trabalho, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.
Competência 3 - Analisar, compreender e explicar características, fenômenos e processos relativos ao mundo natural, social e tecnológico (incluindo o digital), como também as relações que se estabelecem entre eles, exercitando a curiosidade para fazer perguntas, buscar respostas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das Ciências da Natureza.
Competência 4 - Avaliar aplicações e implicações políticas, socioambientais e culturais da ciência e de suas tecnologias para propor alternativas aos desafios do mundo contemporâneo, incluindo aqueles relativos ao mundo do trabalho.
Competência 5- Construir argumentos com base em dados, evidências e informações confiáveis e negociar e defender ideias e pontos de vista que promovam a consciência socioambiental e o respeito a si próprio e ao outro, acolhendo e valorizando a diversidade de indivíduos e de grupos sociais, sem preconceitos de qualquer natureza.
Competência 6 - Utilizar diferentes linguagens e tecnologias digitais de informação e comunicação para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos e resolver problemas das Ciências da Natureza de forma crítica, significativa, reflexiva e ética.
Competência 7 - Conhecer, apreciar e cuidar de si, do seu corpo e bem-estar, compreendendo-se na diversidade humana, fazendo-se respeitar e respeitando o outro, recorrendo aos conhecimentos das Ciências da Natureza e às suas tecnologias.
Competência 8 - Agir pessoal e coletivamente com respeito, autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, recorrendo aos conhecimentos das Ciências da Natureza para tomar decisões frente a questões científico-tecnológicas e socioambientais e a respeito da saúde individual e coletiva, com base em princípios éticos, democráticos, sustentáveis e solidários.

Quadro 4 – Competências específicas de Ciências da Natureza para o Ensino Fundamental.

Fonte: Brasil (2018).

Ao propósito Desenvolvimento de Percepções (**DP**) podemos associar de forma mais direta as competências 2 e 7. Na competência 2 é destacado o foco no “debate de questões científicas, tecnológicas, socioambientais e do mundo do trabalho” a partir da compreensão de “conceitos fundamentais e estruturas explicativas das Ciências da Natureza”. Já na competência 7 temos os “conhecimentos das Ciências da Natureza” e as suas tecnologias em uma relação direta com uma perspectiva humanística de si e dos outros.

Nota-se que em ambas as competências temos uma relação mais imediata entre ciência, tecnologia e sociedade onde tanto o debate das questões científicas e tecnológicas, quanto a perspectiva humanística apresentada, estão colocadas em uma perspectiva de contextualização do conhecimento científico. Nesse sentido, Strieder (2012, p. 168) nos diz que no Desenvolvimento de Percepções

> as preocupações voltam-se à forma de facilitar o entendimento dos conteúdos curriculares, sobretudo através de exemplos, sem necessariamente questionar a seleção e o papel dos conteúdos curriculares já estabelecidos. Parte-se do pressuposto de que o conhecimento escolar é algo dado, cabe

> encontrar maneiras de abordá-lo e permitir ao aluno perceber seu significado. As abordagens de exemplos, ou do funcionamento de aparatos, ou de situações que indicam a presença da ciência na sociedade são pensadas com a intenção de facilitar o processo de ensino- aprendizagem, ou seja, a apreensão e compreensão de conhecimentos científicos por parte dos alunos.

Percebe-se assim que as competências destacadas abordam situações que indicam a presença da ciência na sociedade, seja através das questões sociocientíficas ou do desenvolvimento da percepção do aluno sobre si, seu corpo e bem-estar, compreendendo-se na diversidade humana. Contudo, verifica-se que estas competências não discutem implicações do conhecimento científico-tecnológico, o que é feito no conjunto de competências que analisaremos a seguir.

Relacionadas ao propósito Desenvolvimento de Questionamentos (DQ) temos as competências 1 e 5. Pode-se perceber nas competências destacadas uma abordagem mais ampla em relação as que foram analisadas anteriormente. Temos na competência 1 uma compreensão da ciência "como empreendimento humano, e o conhecimento científico como provisório, cultural e histórico". Já na competência 5 há a proposta de desenvolver nos alunos a capacidade de construir argumentos (científicos) para "negociar e defender ideias e pontos de vista que promovam a consciência socioambiental e o respeito a si próprio e ao outro."

Verifica-se nessas duas habilidades a intenção não somente de contextualizar o conhecimento científico, mas de promover discussões acerca dele e de suas implicações na sociedade. A esse respeito Strieder (2012, p. 168) esclarece que "no caso desse propósito, o foco passa a ser, não mais o conhecimento científico em si mesmo, mas a compreensão de situações/problemas que fazem parte do cotidiano do aluno. Segundo a autora, a partir deste contexto, "são desenvolvidos questionamentos e posicionamentos em torno do conhecimento e da realidade."

Com base no que diz Strieder nota-se que a competência 1 enseja um questionamento sobre as Ciências da Natureza e o conhecimento científico, enquanto que a competência 5 está relacionada a um posicionamento em relação a questão socioambiental e o respeito de si próprio e do outro. No entanto, apesar de as duas habilidades apresentarem uma abordagem mais ampla que as do propósito Desenvolvimento de Percepções, elas não alcançam a perspectiva de intervenção reflexiva na realidade, o que poderemos perceber nas habilidades do próximo propósito que analisaremos.

No propósito Desenvolvimento de Compromisso Social temos concentrado o maior número de competências da BNCC, todas elas associadas de alguma forma a intervenção na realidade. Na competência 3 isso fica claro quando se fala em "criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das Ciências da Natureza." Já na competência 4 é estabelecido que o aluno deve "propor alternativas aos desafios do mundo contemporâneo, incluindo aqueles relativos ao mundo do trabalho." De maneira semelhante

as competências 6 e 8 nos falam em "resolver problemas das Ciências da Natureza de forma crítica, significativa, reflexiva e ética" e "tomar decisões frente a questões científico-tecnológicas e socioambientais e a respeito da saúde individual e coletiva, com base em princípios éticos, democráticos, sustentáveis e solidários".

Notamos assim neste propósito uma abrangência ainda maior que nos outros dois analisados, que contempla uma leitura crítica, reflexiva e de intervenção na realidade. Sobre este propósito Strieder (2012, p.171) nos diz que

> mais do que contextualizar o conhecimento, compreender o mundo, questioná-lo e/ou se posicionar, de acordo com esse propósito, o que guia a Educação é a busca pela transformação do mundo - a busca de encaminhamentos para problemas reais, que afligem a sociedade com a qual a escola se encontra. Envolve, assim, ações concretas de intervenção na realidade.

Essa perspectiva ressaltada pela autora fica evidente nas competências analisadas através do que é proposto de se desenvolver nos alunos, e do que eles devem ser capazes fazer a partir disso, o que fica evidente através das expressões já destacadas, como "criar soluções", "propor alternativas", "resolver problemas" e "tomar decisões".

Cabe destacar que, ao contrário do que se possa pensar, os propósitos apresentados não possuem uma relação hierárquica, sendo os três de fundamental importância para a Educação CTS. Assim, termos as oito competências da BNCC do Ensino Fundamental associadas de forma tão direta aos três propósitos fundamentais apresentados por Strieder (2012), que só reforça o quanto a Educação CTS se aproxima dos objetivos educacionais das atuais reformas que se encontram em curso por conta da implementação da Base Nacional Comum Curricular. Porém, como afirmam Strieder et al. (2016), em perspectivas críticas, são necessárias discussões em espaços de formação de professores.

Esta discussão aponta que a concepção da BNCC para as competências que devem nortear o ensino de ciências, no Ensino Fundamental, coadunam com os pressupostos da abordagem CTS. Neste aspecto, estão inseridas questões de tomada de decisão para fazer "frente a questões científico-tecnológicas e socioambientais e a respeito da saúde individual e coletiva, com base em princípios éticos, democráticos, sustentáveis e solidários" (BRASIL, 2018, p. 324).

Assim, ensinar ciências implica em dar suporte ao estudante para o enfrentamento das questões cotidianas do mundo que o cerca, local e globalmente baseado em argumentos científicos. Neste sentido, o objetivo de estudos CTS é o de proporcionar o "letramento em ciência e tecnologia, de maneira que se capacite o cidadão a participar no processo democrático de tomada de decisões e se promova a ação cidadã encaminhada à solução de problemas relacionados à tecnologia na sociedade industrial" (WAKS, 1990, p.43).

Dentre as competências estabelecidas na BNCC, há grande ênfase nas questões atuais e futuras, principalmente, socioambientais, tecnológicas, comunicação, política, trabalho, ética política, sustentabilidade e de tomada de decisão com implicações humanas

e na natureza. Desse modo, as competências estabelecidas estão de acordo com os objetivos da abordagem CTS e Ambiente (CTSA).

No que estabelece as competências, há grande preocupação com o planeta, o que correspondem ao que apregoam as comunidades e conferências internacionais, como a Declaração de Estocolmo em 1972, Eco- 92 (Rio-92), a Cúpula da Terra e a convocação efetuada pelo “Memorando de Estocolmo” de 2011[1], no qual um grupo composto por ganhadores do prêmio Nobel com ajuda de especialista em climatologia, consideram que o planeta entrou na era do “Antropoceno”, e que há evidencias científicas acentuadas da pressão humana sobrepondo-se a capacidade de resiliência do planeta Terra. O documento proclama que “não podemos continuar no caminho atual. O tempo para retardar processos terminou. Não podemos nos dar ao luxo da negação. Devemos responder racionalmente, equipados com evidências científicas” (p. 3).

O memorando destaca ainda da nossa condição simbiótica com o planeta e que “o meio ambiente sustentável é uma pré-condição para a erradicação da pobreza, para o desenvolvimento econômico e para a justiça social” (p.3,). Dentre as várias prioridades sugeridas pelo memorando para uma ação global coerente, deveríamos promulgar um novo contrato entre ciência e sociedade.

Ainda nesse contexto, há outro chamamento importante, trata-se da bula papal Laudato Si (Louvado Seja): sobre o cuidado da casa comum, carta circular do Papa Francisco[2] (2015), direcionada aos católicos do mundo inteiro, na qual critica o consumismo, o desenvolvimento irresponsável e faz apelo à mudança e à unificação global das ações para combater a degradação ambiental, poluição, perda da biodiversidade e alterações climáticas. Trata ainda, da questão da água, deterioração da qualidade da vida humana, desigualdade social e diversidade de opiniões (AGUIAR-SANTOS; BRITO, 2018).

Ainda a respeito das competências da BNCC no contexto dos impactos da ciência, da tecnologia e a tomada de decisão convergem para abordagem CTS. Assim,

> cidadãos responsáveis aceitam a responsabilidade em relação aos impactos da ciência e da tecnologia sobre a sociedade. Eles a) procuram compreender como mudanças na ciência e na tecnologia estão afetando as pessoas na nossa sociedade, para ajudá-las ou para prejudicá-las; b) pensam ativamente sobre [tais mudanças] e decidem o que é correto e melhor para a sociedade; e c) comprometem-se a participar ativamente como indivíduos, tomando decisões pessoais e como membros da sociedade, trazendo seus valores para sustentar a tomada de decisão coletiva. (WAKS, 1992, p.15).

Estas competências já vêm há algum tempo sendo contemplada nos documentos oficiais e refletidos nos livros didáticos, quando tratam em cada unidade da vida, fatos, dificuldades encontradas e dos feitos científicos dos cientistas abordados naquela unidade.

1 El Memorando de Estocolmo. Inclinando la balanza hacia la sostenibilidad. 18 de mayo de 2011. – 3rd Nobel Laureate Symposium on Global Sustainability. Stockholm, Sweden, may 16-19 2021.

2 http://w2.vatican.va/content/francesco/pt/encyclicals/documents/papa-francesco_20150524_enciclica- laudato-si.html.

Nesse sentido, "A História da Ciência (HC) pode ser aplicada em diversos contextos, desde a aprendizagem da própria HC até o ensino CTS, onde utilizar exemplos, fatos e narrativas podem contribuir com o desenvolvimento do pensamento crítico. (OLIVEIRA; ALVIM, 2017, p. 65).

Se faz necessário, ainda, registrar que alguns dos pressupostos presentes nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) também fazem parte do contexto da BNCC, como: o entendimento de que o estudo de Ciências favorece a aquisição de conhecimentos que permitem uma melhor compreensão do mundo e a conscientização da importância da ética nas Ciências. Isso configura a necessidade de se ensinar e estudar de modo critico nas disciplinas de Ciências da Natureza as ações humanas e os consequentes impactos na natureza que configuram este desenvolvimento.

Esta possibilidade de reflexão na educação básica, sobre as implicações do desenvolvimento científico e tecnológico na sociedade, proporcionada pelas orientações da BNCC, pode permitir, por meio da educação CTS, a superação da visão reducionista pela visão ampliada sobre este tema, citadas por Auler e Delizoicov (2001), sobre o modelo linear de desenvolvimento que tem produzido uma série de problemas ambientais e de saúde para a população, inclusive com aumento de desigualdade sociais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por meio de uma análise teórica, este estudo teve como objetivo refletir sobre os sentidos presentes no texto referente a área de Ciências da Natureza (CN) da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) do Ensino Fundamental e verificar possibilidades de abordagens que considerem as relações entre Ciência, Tecnologia e Sociedade (CTS). Articulando os três propósitos fundamentais da educação CTS elaborados por Strieder (2012) com as oito competências para Ensino Fundamental trazidas pela BNCC de CN, discutiu-se algumas possibilidades temáticas e contextos da educação CTS no ensino de Ciências, no Ensino Fundamental, no sentido de contribuir e apontar possíveis reflexões com vistas ao desenvolvimento de determinadas competências.

Conclui-se que a BNCC possibilita abordagem e discussões sobre questões controvérsias, complexas e atuais de interesse da sociedade, principalmente na área das Ciências da Natureza, contribuindo para uma formação cidadã e integral dos alunos, considerando as concepções das relações entre Ciência, Tecnologia e Sociedade (CTS), mas é necessário, ainda verificar se é possível a aplicação da educação CTS no ambiente educacional brasileiro, diante das dificuldades inerentes que devem aflorar na aplicação de atividades associadas a educação CTS, na concepção do envolvimento de compromissos sociais.

Na análise deste estudo observa-se que a BNCC contribui para as discussões dos pressupostos da educação CTS, entretanto é necessário investigar como o texto da

base pode possibilitar o real entendimento por parte dos docentes formadores sobre a abordagem da educação CTS, pois a inserção de competências que convergem para os objetivos das inter-relações CTS não são suficientes para consolidar esta perspectiva. É necessário qualificar os docentes em suas práxis, em especial os que atuam no processo de formação de professores, com inserção de discussões sobre formação para a cidadania, além de alterações curriculares que contemplem este processo educacional.

Sob qualquer que seja o olhar sobre a BNCC, depara-se com similaridades com os pressupostos da abordagem CTS. Desse modo, o ensino de ciências nesta perspectiva CTS impõe urgentemente revisões nos currículos de formações de professores e de educação continuada, com o intuito de rever a forma de ensinar ciências para uma educação cidadã, levando-se em conta a necessidade de novas posturas diante do consumismo tecnológico, cultura do descartável e ações mais sustentáveis para salvação do planeta.

A principal dificuldade na implementação de um curso de CTS é o modo como ocorre a formação do professor de Ciências, que raramente aborda no ensino uma questão de CTS que represente os fatos no contexto brasileiro atual. Esta resistência dos professores em adotar este tipo de procedimento geralmente restringe a abordagem de temas CTS a exemplificações de aplicações e procedimentos tecnológicos. Daí a necessidade de realizar reflexões no texto da BNCC sobre as possibilidades temáticas para o tratamento CTS no ensino de Ciências no Ensino Fundamental.

Os resultados obtidos nesta pesquisa apontam para vários contextos inseridos na base onde é possível desenvolver reflexões sobre o tema. Por exemplo, a presença de competências que objetivam a promoção de direitos humanos, da consciência socioambiental e do consumo responsável, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta. Assim, a BNCC admite que a educação deve estabelecer valores e ações que favoreçam a formação para a cidadania. Na seção relativa à área de CN o texto alerta para o desequilíbrio ambiental que o desenvolvimento científico e tecnológico irracional pode produzir. O debate e a tomada de posição sobre essa questão sociocientífica justificam a presença de conhecimentos relativos à CN na formação integral dos alunos. Conclui-se, portanto, que a BNCC proporciona diversas possibilidades de abordagem, no Ensino Fundamental, de questões associadas a educação CTS na área de Ciências da Natureza.

REFERÊNCIAS

AGUIAR-SANTOS, D. (2018). **Ensino com abordagem Ciência, Tecnologia, Sociedade e Ambiente em uma escola de origem agrotécnica**. (Tese de Doutorado). Universidade Federal do Pará, Belém, Pará, Brasil.

AULER. Décio; DELIZOICOV, Demétrio. Alfabetização científico-tecnológica para que? **Ensaio:** pesquisa em educação em Ciências, v.3, n. 1, p. 105-115, 2001.

BAZZO, Walter Antonio. et al. (Ed.). **Introdução aos Estudos CTS (Ciência, Tecnologia e Sociedade)**. Madrid. Organização dos estados Ibero-americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura (OEI), 2003. 172p.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**, Brasília, DF, 2018. 600p.

CASTRO, George Anderson Macedo et al. Desafios para o professor de ciências e matemática revelados pelo estudo da BNCC do ensino médio. **Revista Eletrônica de Educação Matemática**, Florianópolis, v. 15, n. 2, p. 01-31, 2020.

ESTEBAN, M. S. E. **Pesquisa qualitativa em Educação fundamentos e tradição**. Porto Alegre: Artmed, 2010. 268p.

LINSINGEN, Irlan von. Perspectiva educacional CTS: aspectos de um campo em consolidação na América Latina**. Ciência & Ensino,** Campinas, v. 1, p. 01- 16, 2007.

OLIVEIRA, Rosângela Rodrigues de; ALVIM, Márcia Helena. Elos possíveis entre a História das Ciências e a educação CTS. Khronos, **Revista de História da Ciência**, ISSN 2447-2158 - nº 4, p. 58-71, agosto 2017.

SANTOS, Wildson Luiz Pereira dos. **O ensino de química para formar o cidadão**: principais características e condições para sua implantação na escola secundaria brasileira. 1992, 209f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Campina, Campina (SP), 1992.

SANTOS, Wildson Luiz Pereira dos; MORTIMER, Eduardo Fleury. Tomada de decisão para ação social responsável no ensino de ciências. **Ciência & Educação (Bauru)**, v. 7, n. 1, p. 95-111, 2001.

SANTOS, Wildson Luiz Pereira dos; SCHNETZLER, Roseli Pacheco. **Educação em Química**: Compromisso com a cidadania. 4. ed. rev. atual. Ijuí (RS): Unijuí, 2010. 159 p.

STRIEDER, Roseline Beatriz. **Abordagens CTS na educação científica no Brasil**: sentidos e perspectivas. 2012. Tese (Doutorado em Ensino de Física) - Ensino de Ciências (Física, Química e Biologia), Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012. doi:10.11606/T.81.2012.tde-13062012-112417.

STRIEDER, Roseline Beatriz; SILVA, Karolina Martins Almeida; FERNANDES SOBRINHO, Marcos; SANTOS, Wildson Luiz Pereira dos. A educação CTS possui respaldo em documentos oficiais brasileiros? **ACTIO**, Curitiba, v. 1, n. 1, p. 87-107, jul./dez. 2016.

WAKS, L. J**. Educación en ciencia, tecnología y sociedad: orígenes, dessarrollos internacionales y desafíos actuales.** In: MEDINA, M.; SANMARTÍN, J. (Eds.). Ciencia, tecnología y sociedad: estudios interdisciplinares en la universidad, en la educación y en la gestión pública. Barcelona: Anthropos / Leioa (Vizcaya): Univesidad del País Vasco, 1990. p.42-75

WAKS, L. J. The responsibility spiral: a curriculum framework for STS education. Theory into Practice, v.31, n.1, p.13-9, 1992.

CAPÍTULO 17

EDUCACIÓN AMBIENTAL BASADA EN COMPETENCIAS: UN ENTORNO UNIVERSITARIO. HIDALGO, MÉXICO

Data de aceite: 02/01/2023

Claudia Teresa Solano Pérez
Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo
Pachuca de Soto – Hidalgo
https://orcid.org/0000-0003-4648-981X

Jesús Carlos Ruvalcaba Ledezma
Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo
Pachuca de Soto – Hidalgo
https://orcid.org/0000-0002-5593-3946

Rosario Barrera Gálvez
Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo
Pachuca de Soto – Hidalgo
https://orcid.org/0000-0002-1949-5424

Miguel Bosco Palau Cantu
Universidad Virtual del Estado de Guanajuato
Purísima del Rincón – Guanajuato
https://orcid.org/0000-0002-1100-0511

Ana Erandi Montiel Hernandez
Universidad Autónoma de Nuevo León
San Nicolas de los Garza – Nuevo León
https://orcid.org/0000-0002-6208-396X

José Arias Rico
Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo
Pachuca de Soto – Hidalgo
https://orcid.org/0000-0003-0219-0410

Reyna Cristina Jiménez Sánchez
Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo
Pachuca de Soto – Hidalgo
https://orcid.org/0000-0001-9264-8514

Olga Rocío Flores Chávez
Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo
Pachuca de Soto – Hidalgo
https://orcid.org/0000-0001-9479-9834

Rosa María Baltazar Téllez
Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo
Pachuca de Soto – Hidalgo
https://orcid.org/0000-0002-2168-7564

Lizbeth Morales Castillejos
Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo
Pachuca de Soto – Hidalgo
https://orcid.org/0000-0002-3826-0508

María del Consuelo Cabrera Morales
Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo
Pachuca de Soto – Hidalgo
https://orcid.org/0000-0003-3349-613X

Josefina Reynoso Vázquez
Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo
Pachuca de Soto – Hidalgo
https://orcid.org/0000-0002-9943-0881

RESUMEN: Sobrevivir en el mundo actual requiere múltiples esfuerzos como adaptarse a los cambios globales, mantenerse vigentes en lo que a tecnología se refiere, aprender y renovarse. Es lo mismo que surge en el planeta, en la energía que mantiene vivo lo que nos hace respirar y eliminar la sed y, en pocas palabras: estar vivos. El presente presente se refiere a la educación ambiental combinada con un enfoque por competencias dentro de una población de estudiantes de ciencias de la salud en una universidad pública en México, particularmente de las carreras de Médico Cirujano y Enfermería.
PALABRAS CLAVE: Educación ambiental – competencias en educación ambiental – universitarios con educación ambiental – educación y desarrollo – impacto educativo del desarrollo sustentable.

COMPETENCY-BASED ENVIRONMENT EDUCATION: A UNIVERSITY ENVIRONMENT. HIDALGO, MÉXICO

ABSTRACT: Surviving in today's world requires multiple efforts such as adapting to global changes, staying current with technology, learning, and renewing. It is the same thing that arises on the planet, in the energy that keep us alive, that makes us breathe and satisfy thirst, in a few words: being alive. This paper refers to environmental education combined with a competency-based approach within a population of healthcare science students at a public university in Mexico, particularly in the Medical Surgeon and Nursing degrees.
KEYWORDS: Environmental education - competencies in environmental - education - university students with environmental education - education and development – sustainable development education impact.

1 I INTRODUCCIÓN

La Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo (UAEH) cuenta con una situación peculiar con respecto a su modelo educativo: éste es eminentemente basado en competencias. Su transformación curricular en los últimos diez años, ha permitido que los docentes podamos adaptarnos a los planes y programas de manera progresiva e ir descubriendo el potencial que los estudiantes de las carreras de la salud van descubriendo en sí mismos con respecto a la educación ambiental.

Dentro de su oferta educativa, la UAEH cuenta con al menos 50 carreras a nivel

Licenciatura, dentro de las cuales se ha integrado al *'Desarrollo Sustentable y Medio Ambiente'* como una asignatura institucional, de curso obligado para todos los estudiantes inscritos, incluyendo quienes revalidan programas de otras instituciones y que llegan a ser parte de la UAEH.

La combinación de ambas actividades, *el modelo educativo por competencias* y la asignatura institucional sobre *desarrollo sustentable y medio ambiente*, permiten generar una estrategia interesante con buen impacto para la sociedad, sobre todo en lo que atañe a la formación de recursos humanos en salud. Desde su implementación en la currícula, los docentes han desarrollado amplia creatividad y la han contagiado a sus estudiantes, es el caso de solicitud de trabajos donde se aplica lo aprendido en clase: generar un proyecto sustentable.

Particularmente en el área académica de enfermería se ha optado por solicitar como evaluación final del semestre, un proyecto tangible y elaborado por los alumnos, donde se tiende hacia la reutilización o reciclaje de *'lo que en otros contextos llamarí*amos *basura'*. Uno de los proyectos más llamativos ha sido una mesa creada a partir de llantas recicladas, sillones, columpios con el mismo material; o en otros casos, hasta generadores hidráulicos caseros, o muestras de compostas que han realizado en casa con base en lo aprendido en aulas.

2 | PLANTEAMIENTO

Como parte de los conceptos que se refieren a la Educación Ambiental (EA), la literatura indica que se comenzó a utilizar a partir del 2000, luego de la ubicación de la Ley General del Equilibrio Ecológico y Protección al Ambiente (LGEEPA). *La educación ambiental "es un proceso de formación dirigido a la sociedad, tanto en el ámbito escolar, como el extraescolar, con el objetivo de facilitar la percepción integrada del medio ambiente para lograr conductas más racionales a favor del desarrollo social y del medio ambiente"* (Chavero, 2018).

El elemento más interesante para contemplar dentro de la Educación Ambiental, se refiere al desarrollo de conductas que garanticen la preservación de la vida. Una forma de percibir todo lo que hacemos para que el ambiente se preserve. Otros autores manejan la importancia del ambiente y la necesidad de realizar cambios en las conductas, los estilos de vida y los valores, como elementos primordiales de la Educación Ambiental. Estas y otras reflexiones fueron las bases para los objetivos de la EA.

De acuerdo con Espejel (2011), existen tres objetivos para la Educación Ambiental, descritos a continuación:

- Contribuir a la incorporación de un nuevo paradigma que considere la realidad humanidad-naturaleza, a todos los niveles sociales.
- Lograr que la comunidad comprenda que el ambiente natural es sumamente

complejo, al igual que el creado por el hombre, el cual es la consecuencia de la interacción de sus caracteres biológicos, físicos, sociales, económicos y culturales.

- Adquirir una conciencia ambiental a través de los conocimientos, valores, comportamientos y habilidades prácticas, mismas que permitan una participación responsable y eficaz en la prevención y solución de problemas ambientales.

A partir de los objetivos anteriores, el mismo autor promueve tres postulados para diseñar un modelo de educación ambiental.

1) Toda educación comienza en el entorno local de las y los sujetos sociales, tomando en cuenta sus aspiraciones, intereses, la participación activa y crítica; usando la organización como vínculo entre el aprendizaje y la vida cotidiana promoviendo condiciones que le permitan mejorar su calidad de vida.

2) La Educación Ambiental surge para dar respuestas y soluciones que permitan detener el deterioro ambiental, hasta lograr que una persona asuma y comprenda el problema y de esta forma actúe comprometida con el proceso de solución. Por ello, la persona debe contar con conocimientos, estrategias y acciones que generen una conducta responsable para actuar sobre y para el medio. Dicha persona deberá equilibrar la creación de valores y actitudes positivas hacia el ambiente, con la conservación de los recursos naturales y la protección de la vida silvestre.

3) La Educación Ambiental debe ser un activador de la conciencia ambiental, para promover activamente la enseñanza de: conservación, aprovechamiento y mejoramiento del medio ambiente; enfatizando el logro de actitudes positivas y conductas responsables que propicien el compromiso social.

Como todo lo nuevo, la propuesta de Educación Ambiental, está apoyada por autores como Novo (2009), quien explica que para este milenio dicha educación deberá ser inventora de fórmulas de sustentabilidad con una aplicación infinita, alentando a las personas a obtener formas más afines con un planeta armónico.

Para ello, propone algunos criterios:

- Disminuir el antropocentrismo y elevar el pensamiento biocéntrico.
- Este nuevo paradigma científico será complejo, azaroso, con visión sistémica y basado en la incertidumbre.
- Practicar primordialmente los principios sobre la capacidad de carga de los ecosistemas, el respeto a la biodiversidad ecológica y cultural.
- Una nueva organización del sistema educativo con inclusión de agentes sociales y la participación de la población.
- Así como nuevos programas, metodologías, contenidos y material afín.

Para que el desarrollo sostenible avance, ya no se trata de concienciar, sino de actuar, teniendo como base una educación ambiental que permita preparar a los ciudadanos para que asuman sus responsabilidades, modifiquen sus comportamientos y que actúen en

consecuencia; lo que inevitablemente requiere bases didácticas firmes y eficaces.

3 I DESARROLLO

Dentro del modelo educativo de la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo (UAEH), se contemplan al menos siete competencias genéricas: creatividad, liderazgo colaborativo, ciudadanía, uso de tecnologías de la información, formación, comunicación, pensamiento crítico.

Para el caso particular de la asignatura de *Desarrollo Sustentable y Medio Ambiente*, se fortalecen activamente la competencia de ciudadanía y la de liderazgo colaborativo. Son esenciales para identificar las necesidades sociales donde se requiere mejorar la educación ambiental; de igual modo, sin el liderazgo, la difusión de la educación relacionada con el ambiente, sería difícil de conseguir.

A partir de lo anterior, cabe resaltar elementos importantes como el término de desarrollo sustentable, que ha encontrado su auge en la última década, considerando el progreso socioeconómico a pesar del desgaste de los ecosistemas, la sobreexplotación de la flora y fauna; por lo que organismos internacionales han tenido que intervenir de forma estricta en la conducta de la sociedad global.

Esta reflexión nos remite al origen del concepto, siendo 1987, reunida la Comisión Mundial del Medio Ambiente y del Desarrollo, en el texto denominado *Informe Brundtland*, dicha Comisión proclamó el desarrollo sostenible como el objetivo central de la política económica (1987). Con base en ello, el desarrollo sostenible sería "aquel que es capaz de cubrir las necesidades del presente sin comprometer las posibilidades de las futuras generaciones para satisfacer sus propias necesidades". (CMMAD, 1987).

Aunque pudiese encontrarse sencilla esta definición la realidad de llevarla a cabo ha sido un reto casi insupurable para la humanidad, factores socioeconómicos como la industria y la explotación de la biosfera con fines turísticos e inclusive la simple satisfacción de la vida moderna y globalizada han hecho que el hombre deje una huella ecológica imborrable.

Por mencionar un ejemplo la energía eléctrica requerida para abastecer a nuestras grandes metrópolis es aún obtenida en su 70% a través combustibles fósiles, carbón mineral y gas LP, nuestra industria automotriz y transportista depende casi al 100% del petróleo, recurso del cual es bien conocida su extrema dificultad de obtención.

4 I CONCLUSIÓN

Nuestra sociedad se basa en el consumo de recursos para mantener nuestro estilo de vida cómodo y globalizado en el que día a día se buscan nuevas formas de hacer nuestra existencia más placentera sin tener en cuenta las consecuencias catastróficas a nivel global que ya son una realidad el día de hoy y que sin duda serán peores si seguimos

ignorando las señales que el planeta nos da en agonía.

Es importante reconocer que la educación ambiental y el desarrollo sustentable no deben ser vistos como una opción en nuestra formación académica, sino como una obligación para nuestro crecimiento, como una nueva forma de vida y cultura a la cual debemos apegarnos, las fuentes de energía renovable deben ser nuestra mayor herramienta en esta nueva etapa de desarrollo social, así como la educación a las nuevas generaciones y el respeto por los ecosistemas y los nichos ecológicos de los cuales dependemos; el planeta sigue su curso y para él, el tiempo es efímero e infinito, la vida en él puede surgir y extinguirse todos los días por el resto de la eternidad, pero nosotros, humanos, debemos estar alerta de nuestros próximos días. Ojalá esto logre concientizarnos un poco más.

REFERENCIAS

Bula-Carballo, G.U. (2011). **Educación ambiental: del enfoque por competencias al enfoque por habilidades.** Universidad Javeriana La Salle. España.

Comisión Mundial del Medio Ambiente y del Desarrollo (1992). **Nuestro futuro común.** Madrid, Alianza Editorial.

Chavero-Tapia, R.M.A. (2018). **La educación ambiental basada en un enfoque por competencias.** Con-ciencia Boletín Científico de la Escuela Preparatoria No. 3. UAEH. México.

Espejel Rodríguez, A., Castillo Ramos, I., Martínez de la Fuente, H. (2011). **Modelo de educación ambiental para el nivel medio superior, en la región Puebla-Tlaxcala, México: un enfoque por competencias.** Revista Iberoamericana de educación, 4 (55), pp. 1-13. Recuperado de: http://www.redalyc.org/pdf/567/56725002016.pdf

Mora-Penagos, WM. (2013). **Desarrollo de capacidades y formación en competencias ambientales en el profesorado de ciencias.** Universidad Distrital "Francisco José de Caldas". Doctorado en Educación. Colombia.

Novo, M. y Murga M.M. (2009). **La educación ambiental, una genuina educación para el desarrollo sostenible.** Revista de Educación (número extraordinario) 17-22, disponible en: www.revistaeducacion.mec.es/re2009/re2009_01.pdf

Pulido-Capurro, V., Olivera-Carhuaz, E. (2018) **Aportes pedagógicos a la educación ambiental: una perspectiva teórica**. Instituto de Investigación. Perú.

Valdés-Valdés, Orestes; Rodríguez-Salvá, Armando; Livina-Lavinge, M; Betancourt-Blanco, A; Santos-Abreu, Ismael. (2013). **La educación ambiental y desarrollo sostenible: estrategias de integración interdisciplinaria curricular e institucional en los programas, proyectos y buenas prácticas en las universidades.** Rev Pedag. Cuba.

ENTRE A ADOLESCÊNCIA E A PRIVAÇÃO: MEDIDAS SOCIEDUCATICAS NO BRASIL EM UMA DISCUSSÃO DE CLASSE E RAÇA

Data de aceite: 02/01/2023

Flávia Costa Macedo
Bacharel em Serviço Social pela Universidade Estadual de Montes Claros – UNIMONTES. Analista Executiva de Defesa Social / Assistente Social na Secretaria de Estado de Justiça e Segurança Pública (SEJUSP) de Minas Gerais, lotada no Centro Socioeducativo de Ribeirão das Neves/MG

RESUMO: Este artigo tem por finalidade discutir sobre medidas socioeducativas e o público a quem, prioritariamente, essas medidas são impostas. O texto versa, ainda, sobre a tendência de reprodução da lógica do sistema penal, e encarceramento de jovens pobres e negros. Para este alcance será apresentado um breve histórico sobre as legislações que trataram sobre a infância ao logo do tempo, ressaltando seu caráter, inicialmente, repressivo e punitivo, o que ainda hoje tem reflexos na realidade das práticas de proteção à infância no Brasil. Para o desenvolvimento da pesquisa foi realizada uma revisão bibliográfica.
PALAVRAS-CHAVE: Medidas Socioeducativas, Juventude Negra, Racismo.

ABSTRACT: This article aims to discuss socio-educational measures and the public to whom these measures are primarily imposed. The text is also about the tendency to reproduce the logic of the penal system, and imprisonment of poor and black youth. For this purpose, a brief history of the legislation that dealt with childhood over time will be presented, emphasizing its initially repressive and punitive character, which even today reflects on the reality of child protection practices in Brazil. For the development of the research a bibliographical review was carried out.
KEYWORDS: Socio-educational Measures, Black Youth, Racism.

INTRODUÇÃO

O presente artigo versa sobre adolescência e cumprimento de medida socioeducativa no Brasil. A proposta do estudo é discorrer sobre como a questão da proteção à infância e adolescência foi tratada no Brasil ao longo dos anos, e como este histórico ainda tem reflexos nas práticas atuais. Além disso, também discute a condição social e racial dos

adolescentes aos quais, em sua maioria, são impostas as medidas socioeducativas.

As reflexões analisam como o racismo, que faz parte da estrutura da nossa sociedade, tem influência na determinação do público alvo de privação de liberdade. De acordo com Almeida (2019, p. 22):

> Ainda que hoje seja quase um lugar-comum a afirmação de que a antropologia surgida no início do século XX e a biologia – especialmente a partir do sequenciamento do genoma – tenham há muito demonstrado que não existem diferenças biológicas ou culturais que justifiquem um tratamento discriminatório entre seres humanos, o fato é que a noção de raça ainda é um fator político importante, utilizado para naturalizar desigualdades e legitimar a segregação e o genocídio de grupos sociologicamente considerados minoritários. (Almeida, 2019, p. 22)

A proposta do estudo é discorrer sobre os avanços advindos com o ECA, e os desafios ainda presentes, levando em consideração o fato de vivermos em um país capitalista onde as políticas públicas são organizadas sob uma ótica neoliberal, e nossa sociedade ter o racismo como elemento fundante em sua estrutura.

INFÂNCIA E "PROTEÇÃO": APONTAMENTOS HISTÓRICOS

A trajetória histórica da construção dos direitos da criança e do adolescente marca o início da intervenção do Estado na elaboração das primeiras políticas públicas para a juventude no Brasil com a instituição do já revogado Código de Menores, de 1927, também conhecido como Código Mello Matos.

O Código de Menores de 1927 incorporou uma visão correcional disciplinar e higienista de proteção do meio e do indivíduo, como uma visão jurídica repressiva e moralista contribuindo para a consolidação do termo "menor" como categoria classificatória da infância pobre, marginalizada e em situações de abandono, desproteção ou delito.

Com a perspectiva de reabilitar o "menor infrator" para a sociedade, em 1941, foi criado o Serviço de Atendimento ao Menor (SAM), que tinha como objetivo "corrigir" os "menores" desprotegidos e/ou infratores utilizando-se de uma política corretivo-repressivo-assistencial (casas de correção e reformatórios) e uso de métodos repressivos no atendimento às crianças e adolescentes.

Desse modo, a implantação do SAM estava mais ligada com a questão da ordem social do que com a assistência propriamente dita, pois não passava de uma estratégia de manutenção da ordem.

Com golpe militar de 1964 extinguiu-se o SAM e institui-se outro órgão de atendimento a criança e ao adolescente, a FUNABEM – Fundação Nacional do Bem- Estar do Menor, utilizando o sistema de internação aos adolescentes que eram considerados "desajustados" aos padrões impostos pela sociedade.

Tanto a FEBEM, quanto a FUNABEM, não se diferenciaram das políticas e práticas

anteriores. Suas ações estavam limitadas a práticas imediatistas, paliativas e filantrópicas, marcados por irregularidades, práticas de violência e regimes carcerários de internação.

A promulgação da Constituição Federal de 1988, significou um grande avanço nos direitos sociais e isto, por sua, vez abrangeu, entre outros, a criança e o adolescente. Os direitos da criança e do adolescente no Brasil passaram a ser dever da família, da sociedade e do Estado como determinado no Artigo 227 da Constituição Federal de 1988:

> É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão. (BRASIL, 1988)

Para regulamentar o Artigo 227 supracitado, em 1990, a Lei Federal nº 8.069, de 13 de julho de 1990, instituiu o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), substituindo o antigo Código de Menores, de 1979, sendo que este negava a condição de sujeito de direitos e colocava o adolescente em uma posição de inferioridade.

MEDIDAS SOCIOEDUCATIVAS E JUVENTUDE POBRE E NEGRA

O Estatuto da Criança e do Adolescente contrapõe-se, historicamente, a um passado de controle e exclusão. Segundo Volpi (2001):

> O ECA promoveu uma ruptura com o arbítrio e o tratamento discricionário aos adolescentes em conflito com a lei; com efeito, além de outros inúmeros benefícios, indica uma mudança fundamental na metodologia de atendimento, estabelecendo a prevalência de um processo socioeducativo. (VOLPI 2001, p. 35)

Apesar dos avanços, já sinalizados, com a promulgação do ECA, ainda são diversos os desafios encontrados quanto a garantia de direitos aos adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas. Levando em consideração que vivemos em uma sociedade capitalista, onde o Estado administra conflitos advindos da contradição entre capital e trabalho, uma vez que “ o processo de acumulação capitalista é resultado de relações contraditórias de exploração e dominação” (FALEIROS, 1986, p.58). Dito isto, podemos compreender as Políticas Sociais como mediadoras no Estado capitalista, estas estão subordinadas aos interesses da acumulação e reprodução do capital, sendo concebidas e implementadas no conjunto de ações de direção e controle social. Nesse cenário insere-se a Política de Socioeducação.

Outra discussão importante sobre as medidas socioeducativas é o fato de que, legalmente buscou-se usar termos que não associasse os adolescentes aos presos adultos, e nem as Unidades de internação aos presídios. No entanto, “ há uma verdadeira reprodução das estruturas penais e da lógica penal no âmbito da criminalidade juvenil.” (ALEIXO, 2012, p. 19)

A autora Klelia Canabrava Aleixo, em seu livro " Ato infracional: ambivalências e contradição no seu controle, chega a dizer sobre a reprodução do sistema penal no âmbito mirim:

> Portanto, o direito da criança e do adolescente também previu sanções a serem impostas ao adolescente em conflito com a lei. São as medidas socioeducativas que, ao mesmo pano linguístico, se diferenciam das penas pelo conteúdo pedagógico da proposta socioeducativa que se dispõe a executar. Observa-se que a linguagem utilizada pelo Estatuto da Criança e do Adolescente foi empregada no sentido de viabilizar a responsabilização sem que houvesse rotulação.
>
> No entanto, na realidade verifica-se que os adolescentes estão inseridos em um sistema (lógica e estrutura) penal. Praticam crimes, são processados, presos, colocados em celas e cumprem pena. Embora no plano normativo a punição não exista, ela ocorre na realidade. Isso indica o predomínio da vontade sobre a razão que faz com que o adolescente infrator seja submetido a toda sorte de punições, sem que haja legislações que as legitime. (ALEIXO, 2012, p. 37)

Um fato relevante a ser sinalizado diz respeito a quais adolescentes são, na realidade, responsabilizados pelos atos infracionais cometidos, e a quem são destinados os espaços acima mencionados. Existe no Brasil, uma criminalização da juventude pobre, sendo esse fenômeno ainda mais intenso quando se trata da juventude pobre e negra. Sobre isso, podemos explicitar a fala da autora Juliana Borges (2019, p. 22), que afirma:

> Vivemos em uma sociedade marcada pela lógica neoliberal, e, desde a sua fundação, racista e com desigualdade de gênero. São opressões estruturais e estruturantes da constituição de uma sociedade que surge, para o mundo ocidental , pela exploração colonialista e ainda marca, em todos os seus processos relações e instituições sociais , as características da violência , usurpação, a repressão e o extermínio daquele período.

Sobre a lógica neoliberal citada pela autora, Boschetti (2008), afirma:

> A hegemonia neoliberal na década de 1980 nos países capitalistas centrais, não foi capaz de resolver a crise do capitalismo nem alterou os índices de recessão e baixo crescimento econômico, conforme defendia. As medidas implementadas, contudo, tiveram efeitos destrutivos para as condições de vida da classe trabalhadora, pois provocaram aumento do desemprego, destruição dos postos de trabalho não-qualificados, redução dos salários devido ao aumento da oferta de mão-de-obra e redução dos gastos com as políticas sociais. (Boschetti, 2008, p. 18)

O que podemos observar a partir disto é que as ações governamentais no Brasil se apresentam de maneira excludente e seletiva. Barros, Moreira e Duarte (2008, p.144) pontuam que os jovens oriundos de segmentos pauperizados são atingidos por ações altamente repressivas e "[...] de extrema visibilidade midiática quando cometem algum tipo de violência, em detrimento das situações das quais são vítimas, pois tais contextos, de forma geral são e naturalizados e banalizados". Dessa forma, fica evidente a necessidade

de estudos e debates sobre as ferramentas de enfrentamento ao encarceramento da juventude negra. Além de pensar quais as reais intenções das medidas socioeducativas impostas aos adolescentes, sendo essencial que estas sejam executadas também como formas de empoderamento, uma vez que, as Unidades Socioeducativas têm uma função social fundamental, sendo urgente tornar obsoleta a tradição assistencial e repressiva.

A criminalização e punição associadas aos jovens negros em nosso país, remontam à construção histórica. O pilar mais importante da construção do nosso país se deu com a instituição da escravização de um imenso número de pessoas sequestradas do continente africano. Dessa forma, até os dias atuais pessoas negras, de maneira geral, são associadas socialmente a algo ruim. Como exemplo disso temos a grande mídia que faz a associação incansável entre negros e criminalidade. De acordo com Juliana Borges (2019, p. 39)

> O eixo de sustentação da economia brasileira advinha do processo de escravização. Nesse sentido, a primeira mercadoria do colonialismo, e seu posterior desenvolvimento capitalista no país, foi o corpo negro escravizado. Este foi um processo que não se fixou apenas na esfera física da opressão, mas estruturou o funcionamento e organização social e política do país. Sendo assim, as dinâmicas das relações sociais são totalmente atravessadas por essa hierarquização racial.

O racismo é marca estruturante da nossa sociedade e vivenciamos seus reflexos diariamente na dinâmica das relações sociais, podendo ser identificados os espaços pensados para grupos, e a privação tem sido direcionada prioritariamente para a população pobre e negra.

CONCLUSÃO

Com base no estudo apresentado observa-se a limitação da eficácia das políticas públicas em nosso país, sendo estas orientadas pela lógica neoliberal, o que denota seletividade. Também podemos considerar como seletivas, as sanções aplicadas ao que é socialmente considerado como infração à lei, sendo esta uma lógica pautada em um sistema excludente e racista, em que a população pobre e negra é, prioritariamente, punida e privada de liberdade.

A política de proteção à infância e adolescência em nosso país é marcada por um histórico assistencial e punitivista, o que ainda hoje reflete no atendimento a este público, apesar dos avanços alcançados com a promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente.

Por fim, como diz Angela Davis “ Não podemos acreditar em verdadeira liberdade e democracia enquanto existirem pessoas privadas de direito e da própria liberdade”. (DAVIS, 2017, p. 42)

REFERÊNCIAS

FALEIROS, Vicente de Paula. O que é Política Social. 5. Ed. São Paulo: Brasiliense, 1986.

DAVIS, Angela. Vamos subir todas juntas: perspectivas radicais sobre o empoderamento das mulheres afro-americanas . In: Mulheres, cultura e política. Trad. Heci Regina Candiani. São Paulo: Boitempo, 2017.

VOLPI, M. Sem liberdade, sem direitos: a experiência da privação de liberdade na percepção dos adolescentes em conflito com a lei. São Paulo: Cortez, 2001.

BARROS, N. V.; MOREIRA, C. A. ; DUARTE, K. M. Juventude e criminalização da pobreza. Revista de educação , Cascavel / PR, v. 3. N. 5, 2008.

ALMEIDA, Sílvio Luiz de. Racismo estrutural. São Paulo, 2019. Feminismos Plurais, coordenação Djamila Ribeiro.

BORGES, Juliana. Encarceramento em massa. São Paulo, 2019. Feminismos Plurais, coordenação Djamila Ribeiro.

BOSCHETTI, Ivanete. A avaliação de políticas, programas e projetos sociais. In: Serviço Social: Direitos Sociais e competências profissionais. Brasília: CFESS/ABEPSS, 2009.

ALEIXO, Klelia Canabrava. Ato infracional: ambivalências e contradições no seu controle. Curitiba: Juruá, 2012.

CARVALHO, Márcio Pinho de. Execução de medidas socioeducativas. Rio de Janeiro: Processo, 2018

SOBRE O ORGANIZADOR

ADILSON TADEU BASQUEROTE - Doutor em Geografia pela Universidade Federal de Santa Catarina, com estágio de Doutoramento Sanduíche no Instituto de Ordenamento do Território da Universidade de Lisboa (IGOT/UL). Mestre em Planejamento Territorial e Desenvolvimento Socioambiental pela Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC). Especialista em Práticas pedagógicas interdisciplinares: Educação Infantil, Séries Iniciais do Ensino Fundamental e Médio (UNIFACVEST). Graduado em Pedagogia pelo Centro Universitário Internacional (UNINTER) e em Estudos Sociais - Geografia pela Universidade de Santa Cruz do Sul. Professor no Centro Universitário para o Desenvolvimento do Alto Vale do Itajaí (UNIDAVI). Compõe o corpo editorial, científico e de pareceristas de editoras e revistas científicas na área de Ensino e de Educação Geográfica. Possui experiência na Educação Geográfica e Ambiental, dedicando-se em especial ao uso das TIDCs no Ensino e na aprendizagem, Ensino e Aprendizagem, Recursos didáticos. Paralelamente, pesquisa os seguintes temas: Agroecologia, Agricultura Familiar, Gênero em contextos rurais, Associações agrícolas familiares e Segurança alimentar. http://orcid.org/0000-0002-6328-1714

ÍNDICE REMISSIVO

A

B

C

D

M

N

P

R

S

ÍNDICE REMISSIVO

A EDUCAÇÃO ENQUANTO FENÔMENO SOCIAL:

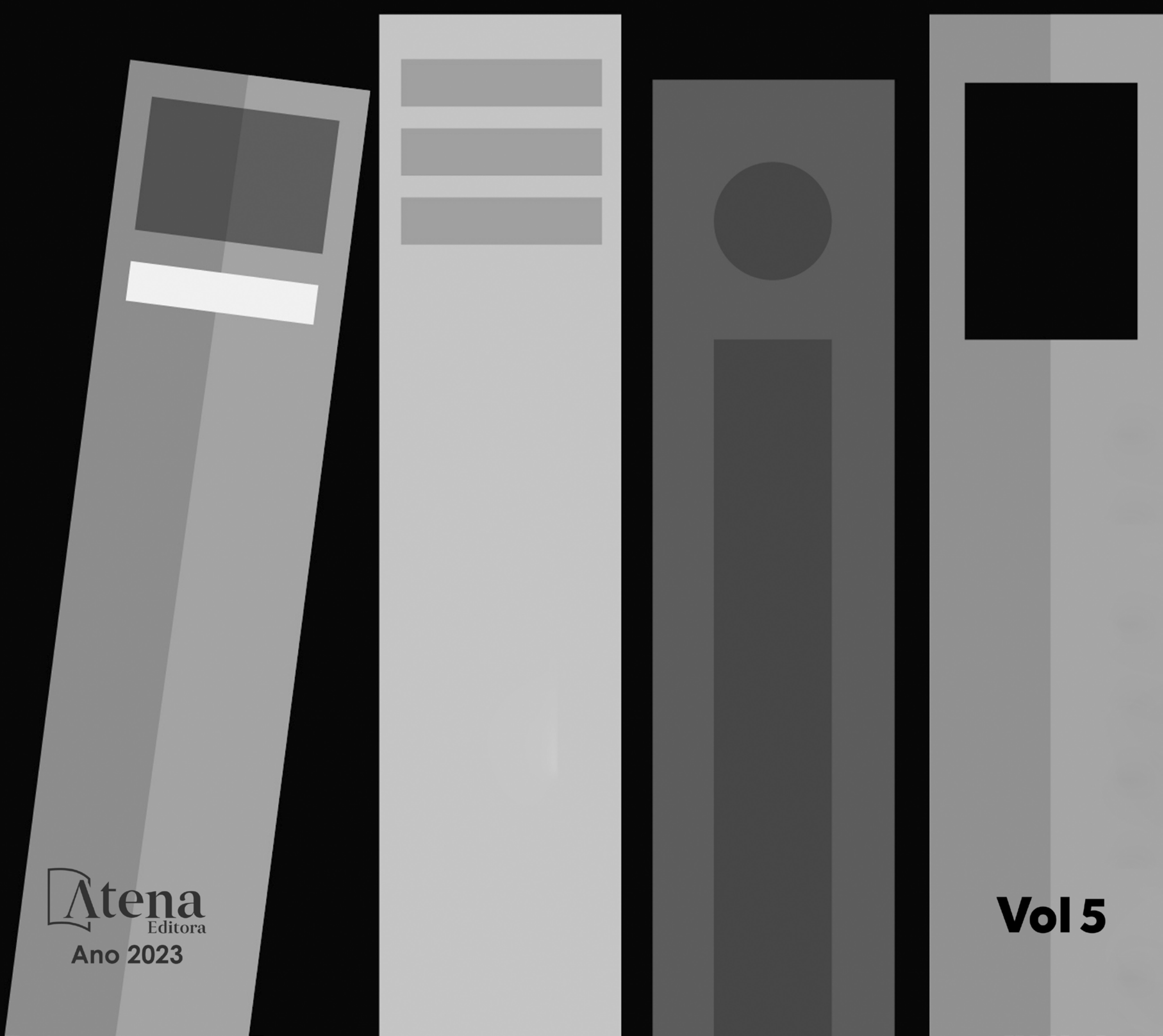
Perspectivas de evolução e tendências

www.atenaeditora.com.br

contato@atenaeditora.com.br

@atenaeditora

www.facebook.com/atenaeditora.com.br



Atena Editora

Ano 2023

Vol 5

A EDUCAÇÃO ENQUANTO FENÔMENO SOCIAL:

Perspectivas de evolução e tendências

www.atenaeditora.com.br
contato@atenaeditora.com.br
@atenaeditora
www.facebook.com/atenaeditora.com.br

Atena Editora
Ano 2023

Vol 5